

EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.29 n.2

"É preciso deslascar palavras escritas, estandarizadas... escreveu Antônio Bispo do Rosário"

Educação de jovens e adultos, letramento e formação de professores

JUL/DEZ 2004

Educação & Realidade - v.29, n.2, jul/dez 2004

publicação semestral da FAGED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: José Carlos Ferraz Hennemann

Faculdade de Educação

Diretora: Malvina do Amaral Dorneles

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

Dagmar E. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),

Malvina do Amaral Dorneles (DEE), Margareth Schäffer

(DEBAS), Nadja Hermann (DEBAS)

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio

Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice

Nunes, Cleci Maraschin, Edvaldo Souza Couto, Guacira

Lopes Louro, Gustavo Fischmann (USA), João Wanderley

Geraldi, José Mário Pires Azanha, Jorge Larrosa Bondía

(Espanha), Luciola Licínio C. Paixão Santos, Luis Cláudio

de Figueiredo, Maria Alice Nogueira, Mariano Narodowski

(Argentina), Victor Vincent Valla

Consultores ad hoc

Jaqueline Moll, Iole Faviero Trindade, Maria Isabel Dalla

Zen, Nalú Farenzena, Rosa Hessel Silveira

Revisão

Tânia Cardoso de Cardoso, Gisela Schrader de Oliveira

Bibliotecária Responsável

Neliana Schirmer Antunes Menezes

Produção Visual

Central de Produções/FAGED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldaneí Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L. Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

(Texto da contracapa: BARROS, Manoel de. Biografia do orvalho. In: _____. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 59.)

Bolsista

Gustavo Andrada Bandeira

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações

educreal@ufrgs.br

jul/dez 2004

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



v.29 n.2

Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC
Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas
Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP
Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.
IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.
LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (0xx51) 3316 3268
Fax: (0xx51) 3316 3985
e-mail: educreal@ufrgs.br
<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>



v.29 n.2

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
<i>Adult education, literacy, and teacher education</i>		<i>Educação de jovens e adultos, letramento e formação de professores</i>
EJA as local public policies: social actors and new educational possibilities	9	EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas
Jaqueline Moll		Jaqueline Moll
The basic formation of the educator of young people and adults	25	A formação inicial do educador de jovens e adultos
Leôncio Soares e Fernanda Maurício Simões		Leôncio Soares e Fernanda Maurício Simões
Reading and writing at internet age: problems and challenges of written culture	41	Leer y escribir en la era de internet: problemas y desafíos de la cultura escrita
Antonio Castillo Gómez		Antonio Castillo Gómez
Crisis of professional and teacher's identity	55	Crisis de la identidad profesional y sujeto docente
Jaume Martínez Bonafé		Jaume Martínez Bonafé
Libraries "school cultures" and teachers formation	65	Bibliotecas, "culturas escolares" y formación de profesores
Antonio Viñao		Antonio Viñao
Literacy in Brazil: access and conditioning factors	89	Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção
Antônio Augusto Gomes Batista e Vera Masagão Ribeiro		Antônio Augusto Gomes Batista e Vera Masagão Ribeiro



Invention of multiple literacy and (il)literacy Iole Maria Faviero Trindade	125	Invenção de múltiplas alfabetizações e (an) alfabetismos Iole Maria Faviero Trindade
Writing, graphic representations and cognition Denise Maria Comerlato	143	Escrita, representações gráfica e cognição Denise Maria Comerlato
Literacy and reading: what is the academic pedagogical journals gaze? Rosa Maria Hessel Silveira	163	Alfabetização e leitura: qual o olhar das revistas pedagógicas acadêmicas? Rosa Maria Hessel Silveira
Illiteracy in Brazil: the configuration and genesis of regional disparities Alceu Ferraro e Daniel Kreidlow	179	Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais Alceu Ferraro e Daniel Kreidlow
Learnings with adult recyclers Nilton Bueno Fischer	201	Aprendizagens com adultos recicladores Nilton Bueno Fischer
Civitas, the city alive: or on creation-invention in school Margarete Axt	219	Civitas, a cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento- invenção na escola Margarete Axt

R E S E N H A C R Í T I C A

Revisiting literacy Claudia Gewehr Pinheiro e Patrícia Moura Pinho	237	Uma releitura sobre alfabetização e letramento Claudia Gewehr Pinheiro e Patrícia Moura Pinho
Literacy: reading the word and the world? Maria Carolina Fortes e Mariléia Gollo Moraes	245	Letramento: leitura da palavra e leitura do mundo Maria Carolina Fortes e Mariléia Gollo Moraes

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



EDITORIAL

Numa das brilhantes aulas de *A hermenêutica do sujeito*, Michel Foucault escreveu, a partir de pensadores como Sêneca, entre outros clássicos gregos e latinos, que a atividade e o aprendizado da leitura não diriam respeito simplesmente a buscar compreender exatamente o que um autor queria dizer: ler, para esses filósofos, tem a ver com experiência, com exercício consigo mesmo, com uma maneira de constituir para si uma espécie de equipamento de “proposições verdadeiras”, que passariam a pertencer a cada um de nós. Ler e escrever, nessa perspectiva, estão diretamente relacionados à elaboração de princípios de vida, de comportamento, à produção de si mesmo como arte.

Pois bem. Este número de *Educação & Realidade* trata exatamente da leitura e da escrita. Mais propriamente, do aprendizado e das experiências da leitura e da escrita, entre jovens e adultos. Nestes tempos de excesso de imaginário, de super-comunicação, de esvaziamento da palavra, nada mais necessário e urgente a pensar, particularmente no campo da educação. Afinal, existimos *na* linguagem, nem antes, nem depois, nem atrás nem na frente dela. A dupla realidade da linguagem, instituída e instituinte, é própria do homem, do homem como “cuidado”, segundo escreve Heidegger – aquele que “tem cuidado por” e aquele que “tem cuidado com”. Aprendemos a ler e a escrever para existir como alguém que cria, que se apropria do mundo da linguagem e vai além dela, já que sempre estamos lidando com o mistério das coisas; já que o dito, o escrito e o pronunciado têm inapelavelmente um fundo inesgotável de silêncio. Em outras palavras: trata-se sempre de palavras; palavras que são, ao fim e ao cabo, totalidades permanentemente abertas e móveis. Ferramentas disponíveis para bem mais do que copiar pensamento: feitas, ao contrário, para deixar-se fazer e refazer por ele.

Que estes escritos todos possam mover leitores e leitoras a uma genuína escrita de si. Nossos agradecimentos à equipe coordenada pela professora Jaqueline Moll, responsável pela organização deste número especial.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora

NOTA DA ORGANIZADORA

Para quién estáis trabajando? Yo sostengo que el único objetivo de la ciencia es aliviar las fatigas de la existência humana” (Galileu Galilei, por Bertold Brecht).

A idéia deste número especial da Revista *Educação & Realidade* articulou-se a partir de um projeto de extensão universitária, na UFRGS, que nos anos de 2003-2004 respondeu a uma demanda do Ministério da Educação, relacionado a ações que colaborassem para a “erradicação do analfabetismo”. Subvertendo e suplantando tal ideário, processos de formação docente já realizados por estas paragens, em diálogo com os sistemas públicos de ensino, foram (re)situados na cena acadêmica e social. À abordagem do analfabetismo, não como culpabilização pessoal, mas como expressão de processos mais amplos de exclusão social, aliou-se uma reflexão acerca da cultura escrita, em suas tradicionais e contemporâneas formas, nos meandros da ação escolar e da própria ação social, em distintos territórios.

Animou o projeto e o desenho desta revista a convicção acerca da importância da escola pública como *locus* de socialização dos códigos letrados produzidos pela sociedade moderna e contemporânea, como chaves de acesso, entre outros, ao mundo do trabalho, das artes, da informação digital, para milhões de crianças, jovens e adultos.

Assim, os temas tratados neste número especial compõem um vasto campo de práticas e significações, no qual se situa o sistema escolar no Brasil e em outros países. Embora tratados nas suas especificidades, os temas apresentados nos artigos se implicam e se interseccionam. Possuem *corpus* próprio, mas vinculam-se por uma tessitura constituída no terreno mesmo em que a vida escolar acontece, no terreno em que homens e mulheres, professores e alunos, jovens e adultos narram-se e são narrados, às voltas com um mundo de linguagens orais, escritas e virtuais. Às voltas, também, com a necessidade e o desejo de fazer parte de um universo letrado que, no limite, historicamente, excluiu tudo o que não fosse estruturado à sua imagem e semelhança.

Cada autora e autor, a quem agradecemos pela valiosíssima colaboração, dialoga com os temas aqui apresentados, seja com a educação de jovens e adultos, com o letramento ou com a formação de professores, revelando parte de sua trajetória, de seus interesses e de suas formas de relação, em um universo discursivo que, a cada palavra, engendra significados que podem ser melhor compreendidos no conjunto de suas produções e inserções sociais e acadêmicas.

O qualificado desenho conceitual que se esboça ao longo dos textos aponta para uma produção teórica que responde aos meandros da vida acadêmica, mas que, para além disso, responde a questões que se colocam no âmbito da formação humana, escolar ou pós-escolar, em sua relação com a cultura escrita. A pluralidade em termos de referenciais teóricos, com os quais os autores e as autoras dialogam, enriquece os temas tratados, de modo extremamente salutar para a discussão teórica e metodológica do campo em questão.

Num tempo histórico em que a escola pública se consolida como território de direito, em acelerado processo de universalização, os textos disponibilizados neste número de *Educação & Realidade* podem sugerir possibilidades reflexivas que dialogam com pesquisadores e estudiosos e também com professores e professoras, gestores escolares e com as próprias políticas públicas. Consolidando uma relação não iluminista, mas de cooperação entre universidade e escola pública, afirma-se o caráter de socialização de pontos-de-vista que se apresentam numa perspectiva da humanização do ato educativo.

O convite que fazemos é o de um passeio por diferentes cenários, com paisagens teóricas singulares e por enredos que dizem de complexos personagens e complexos contextos, os quais, às voltas com a vida, buscam entendê-la e recriá-la.

Jaqueline Moll



EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA LOCAL:

atores sociais e novas possibilidades educativas

Jaqueline Moll

RESUMO – EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. Este texto apresenta resultados de pesquisa realizada no âmbito do poder local, em 116 municípios do RS, acerca de políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos (EJA). Tendo como objetivo uma *leitura de tendências* em termos de condições de oferta de EJA, ao longo da década de 90, este estudo complementa pesquisa anterior, que investigou o mesmo panorama nos anos 1989-1993. Para fins de análise, considerou-se o papel desempenhado pelo poder local na articulação dessas políticas; a tendência nacional de descentralização das políticas de EJA e o conjunto de compromissos contidos nos documentos internacionais e nacionais na perspectiva do direito universal à educação escolar. Pode-se constatar a ampliação e a consolidação do papel assumido pelos municípios nas políticas de EJA e a ampliação da esfera pública responsável por estas ações: diferentes atores sociais conjugam esforços, permitindo vislumbrar ações de longo prazo que revertam o quadro de descontinuidade e assistemática da EJA no Brasil.

Palavras-chave: *educação de jovens e adultos, políticas públicas, poder local.*

ABSTRACT – EJA as local public policies: actors and new educational possibilities. This paper presents the results of a research about local public policy for school education of youngsters and adults (EJA) in 116 towns and cities in the state of Rio Grande do Sul. Our goal was to capture tendencies around the conditions of EJA programs availability, through the 90's. This study aims at complementing a previous research carried out on the same subject in the period of 1989 to 1993. For the purpose of analysis, the role played by local government in articulating those policies was taken into consideration, as well as the national tendency to decentralize EJA policies and the issues described on international and national documents concerning universal rights for school education. It was clear that the role of towns and cities in EJA policies have increased and consolidated and that public responsibility for those actions has also increased: different social actors combine efforts and allow us to catch a glimpse of long-term actions that could reverse discontinuous and non-systematic characteristics of EJA programs in Brazil.

Keywords: *education of youngsters and adults, public policies, local government.*

Breve preâmbulo

A última década do século XX notabilizou-se pela multiplicidade de discursos públicos e documentos oficiais afirmativos do direito universal à educação escolarizada. No contexto da produção acadêmica que desconstruiu, nessa mesma década, narrativas universalizantes, buscando explicitar os meandros homogeneizadores e hierarquizadores imbricados na ação e nas representações históricas das instituições modernas – entre elas a escola –, tais discursos e documentos foram matizados por princípios do direito à diversidade e do respeito pelas culturas locais. Um bom exemplo é o Informe sobre a *Educação para o século XXI*, encomendado pela UNESCO, produzido por Jacques Delors (e colaboradores) e publicizado no ano 2000.

No campo específico da educação de jovens e adultos, a compreensão dos processos educativos ultrapassou os patamares das práticas alfabetizadoras – enfoque recorrente dos anos 60 aos anos 80 – e ampliou-se na perspectiva anunciada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo (Alemanha), no ano de 1997:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teórico e baseados na prática (Artigo 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, p. 7).

No Brasil, considerados os déficits históricos em termos de acesso à instituição escolar por populações que estiveram historicamente próximas às linhas de pobreza e miséria ou integradas por processos que Dayrell (s/d) denomina como de *inclusão precária*, a ampliação do direito à escola, em qualquer tempo da vida, constitui-se como possibilidade e condição para a cidadania. Tais populações: migrantes do campo para a cidade, que engrossam os cinturões das regiões metropolitanas, empobrecidas pelo fim do clássico mundo fabril e pela precarização das relações entre capital e trabalho, em processos permanentes de migrações pelas periferias urbanas ou que têm na rua seu *modus vivendi*, podem ser pensadas como populações “deserdadas”¹, cujas trajetórias escolares têm sido, desde o surgimento da instituição escolar pública e laica, ínfimas e descontínuas, e que podem encontrar, nas práticas educativo-escolares, espaços públicos que acabam por constituir-se em passaporte identitário para ocupação de “*un lugar en el mundo*”.

A partir desse quadro, o presente texto constitui-se como um *estudo macro* que teve como objetivo a construção de uma possível leitura das tendências na oferta de educação escolar para jovens e adultos nos municípios do Rio Grande do Sul, entendendo-as como possibilitadoras de processos de letramento para essas populações. Propõe-se, também, a leitura dessas tendências e do papel desempenhado pelo poder local, entendido como esfera pública estatal nos municípios, na articulação destas políticas educativas. Abordagens distintas e complementares compõem o quadro analítico: o *status* de *ator político* assumido pelos municípios a partir da Constituição Brasileira de 1988; a tendência nacional de descentralização das políticas de educação de jovens e adultos, ao longo da década de 80, desde a progressiva desativação até a extinção da Fundação Educar; e, ainda, o conjunto de referências e compromissos em relação à educação de jovens e adultos contido nos documentos internacionais e nacionais que, na perspectiva da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (Jontiem, Tailândia, março de 1990), propunha, ao longo dos anos 90, *esforços conjugados* para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos².

Para além da função desempenhada pela instituição escolar na educação de jovens e adultos, este trabalho de pesquisa procurou focar as análises em possíveis configurações interinstitucionais dos programas nos municípios, portanto, nas relações entre o poder público e a sociedade civil, buscando perscrutar o conjunto de atores sociais envolvidos nesta tarefa. Este estudo complementa pesquisa anterior³, que vislumbrou o mesmo panorama no início dos anos 90 (Moll e Barbosa, 1993), permitindo assim uma abordagem comparativa da situação do campo de investigação em questão no início e no final dos anos 90.

Procedeu-se a amplo levantamento de dados, através de instrumento enviado a 467 municípios do Estado do RS, estruturado basicamente em três grandes eixos: origem da demanda por educação escolar de jovens e adultos e parcerias estabelecidas; proposta pedagógica desenvolvida e quadro docente; e informações gerais sobre fontes de financiamento dos “programas” existentes. Baseado em respostas de múltipla escolha, o instrumento de pesquisa propôs, também, acréscimo de informações e notas que permitiram, ao longo da análise, uma abordagem também qualitativa das informações recebidas. Neste sentido, ressalta-se o resultado deste trabalho investigativo em termos da indicação de *tendências no campo em estudo*.

O instrumento de pesquisa foi devolvido por 152 municípios, o que significa 30,7% do universo total dos municípios. Deste total, 116 municípios (76,3%) apontaram possuir programas próprios de educação de jovens e adultos, como educação supletiva, regular ou através de projeto especial aprovado pelo Conselho Estadual de Educação; 17 municípios (11,2%) apontaram não possuir programas próprios, mas informaram colaborar de algum modo com o programa existente no município, oferecido pelo governo estadual (através de da cedência

de professor, local para as aulas, transporte, merenda ou material pedagógico); e 19 municípios (12,5%) apontaram não possuir (nem colaborar com) nenhuma atividade desta natureza. Assim sendo, optamos por centrar o esforço de organização dos dados e análise nos municípios da primeira categoria.

É interessante apontar que apenas um dos municípios explicitou não realizar atividades nesta área, por não haver demanda por parte da população – dado que revela desconhecimento do poder local sobre a situação real de escolaridade de sua população.

Origem da demanda por educação fundamental de jovens e adultos e parcerias estabelecidas

Em relação à origem da demanda por educação fundamental de jovens e adultos, ressalta-se a própria Secretaria Municipal de Educação (SME) como principal fonte, presente em 112 municípios. Contudo, em apenas 32 municípios a SME aparece como a única proponente. Explicita-se uma *fonte híbrida* – de diferentes atores sociais, como origem da demanda por atividades educativas desta natureza. Em número decrescente de citações aparecem: os próprios moradores do município (56 municípios); o governo estadual (37 municípios); os sindicatos de trabalhadores (10 municípios); os empresários locais (7 municípios); a igreja (4 municípios). Esses atores sociais aparecem, de modo geral, *conjugados*. Como exemplos: em 32 municípios, a SME e os moradores do município; em 05 municípios, além destes dois parceiros, são apontados os empresários locais; em 03 municípios, a SME, o governo estadual, os moradores e os sindicatos de trabalhadores; e, em 02 municípios, a SME, o governo estadual, os moradores e a igreja. Destaca-se, neste âmbito, o movimento dos próprios cidadãos em busca do acesso à educação de jovens e adultos, dado expressivo nas (novas) relações entre sociedade civil e poder público e, também, no sentido de ampliação da esfera pública – para além do estritamente estatal –, nas tomadas de decisão acerca das políticas a serem desenvolvidas pelos municípios.

Para o período de 1993-1998, diante do questionamento acerca da vinculação do Programa oferecido pelos 116 municípios a projetos de outras instituições ou organizações, 63 municípios (54,3%) responderam afirmativamente; 38 municípios (32,8%) responderam negativamente e 15 municípios (12,9%) não responderam. O governo estadual apareceu como o maior parceiro dos programas municipais através de várias ações que até o ano de 1999 caracterizaram este campo de atuação no nível estadual, especificamente, através da Secretaria Estadual de Educação⁴ (Projeto Ler – que aparece como o mais citado, Projeto Alfabetização e Cidadania, Núcleos de Orientação ao Ensino Supletivo e provas para o ensino supletivo) e da Secretaria da Agricultura (EMATER). Como alguns instrumentos foram devolvidos em meados do ano 2000, dois municípios apontaram o governo estadual⁵ como parceiro, através do Movimento de Alfabetização (MOVA-

RS). O governo federal é mencionado por cinco municípios, juntamente com o governo estadual, através de um programa especificamente desenvolvido no Rio Grande do Sul, denominado “Piá 2000⁶”. A parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI-RS) é mencionada por vários municípios através dos programas Supletivo 2000; Telecurso 2000; “Projeto Adulto Trabalhador”; e, ainda, através do apoio à suplência de 1^a a 4^a séries e 5^a a 8^a séries. Outras parcerias apontadas são as desenvolvidas com o Banco do Brasil (através do BB-Educar); a igreja católica (especificamente um projeto de alfabetização); os sindicatos de trabalhadores rurais; a Fundação Pe. Landel de Moura (FEPLAM – entidade privada) através de projeto de suplência para todo o Ensino Fundamental; a Universidade de Santa Cruz do Sul, através da “Escola Popular da Família” e, na região serrana do Estado, aparece uma parceria entre a SME, a 4^a Delegacia Estadual de Ensino (ligada à Secretaria Estadual de Educação) e a Empresa Tramontina no “Projeto Educacional Tramontina”.

Em relação à vinculação do programa a outras instituições e organizações, especificamente no ano de 1999, 60 municípios (51,7%) responderam afirmativamente, 49 municípios (42,2%) responderam negativamente e 07 municípios (6,1%) não responderam. Apesar da diminuição dos parceiros das SME nesse trabalho, estes foram diversificados. Além dos já mencionados (no período anterior), aparecem empresas locais, sindicatos locais de patrões e trabalhadores, cooperativas agrícolas, Rotary Clube, Universidade de Lageado, Central Única de Trabalhadores (CUT-RS) e Centro de Integração Universidade-Escola (CIEE).

Em relação a programas específicos para o atendimento de jovens e adultos na *zona rural*, apesar dos baixos números apresentados, há um crescimento no ano de 1999 em relação ao período 1993-1998: são 42 programas no ano de 1999, para 31 programas no período anterior. Destacam-se como parceiros para ações de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos na zona rural: o BB-Educar; o Governo do Estado, através da Secretaria de Agricultura (EMATER e “Projeto Terra Solidária”) e da Secretaria de Educação; os sindicatos de trabalhadores rurais; o sindicato de empregadores rurais (SENAR); o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a FEPLAM. Chamam a atenção as parcerias com entidades que poderiam, *a priori*, ser classificadas como eminentemente urbanas: o SESI e o SENAI, mas que também estão presentes no meio rural. As prefeituras aparecem principalmente como “fornecedoras” dos professores, do local para as aulas, da merenda, do material didático, podendo-se inferir que as linhas teóricas e as estratégias pedagógicas sejam definidas por estas parcerias.

Proposta pedagógica desenvolvida e quadro docente

Quanto ao envio das propostas pedagógicas em vigor, apenas 05 municípios responderam. Como demandas específicas apresentadas no instrumento

de levantamento de dados, as questões relacionadas ao quadro docente foram priorizadas pelas SME e passam agora a ser apresentadas.

Para o universo de 104 municípios com projeto próprio (considerando que 12 municípios não responderam a esta questão), foram apontados 1051 professores atuantes nos programas para jovens e adultos no ano de 1999, com os seguintes níveis de formação: 39 leigos; 381 com Magistério – Ensino Médio; 96 com Licenciatura Curta; 487 com Licenciatura Plena; e 48 com cursos de pós-graduação. Destacam-se neste universo os 60,6% de professores com curso superior, atuando em programas de Educação Fundamental de jovens e adultos. Deste total de professores, conforme tabela a seguir, apenas 114 são apontados pelas Secretarias Municipais de Educação com algum tipo de preparação pedagógica específica para o trabalho com jovens e adultos relacionada com sua formação acadêmica, entendendo-se como tal a realização de cursos de extensão universitária, estágio docente com jovens e adultos e pesquisa conclusiva de programas de pós-graduação.

TABELA I
Formação de professores atuantes em
Programas de Educação de Jovens e Adultos
Ano: 1999

Nível de formação	N.º de professores	Preparação específica para Jovens e Adultos
Leigos	39	12
Magistério – Ens. Médio	381	41
Licenciatura curta	96	15
Licenciatura Plena	487	40
Pós-Graduação	48	6
TOTAL de professores	1051	114

Fonte: Secretarias Municipais de Educação do RS

Em relação às áreas de formação dos professores licenciados (licenciatura plena) predominaram: Geografia (28); História (48); Ciências (52); Matemática (69); Letras (72) e Pedagogia (218) – cursos estes presentes em praticamente todas as Universidades e Centros de Ensino Superior do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Perguntados acerca da promoção pela Secretaria Municipal de Educação, de atividades de preparação docente específica para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, no período de 1993-1998, 50 municípios responderam afirmativamente; 63 negativamente e 03 municípios não responderam. No ano de 1999, tal situação manteve-se praticamente inalterada, diminuindo para 58 o número de municípios que mencionaram não possuir programas de formação específicos e 08 que não responderam.

Entre os 50 municípios que desenvolveram atividades de formação específicas, as modalidades propostas foram: seminários e cursos mensais, aulas de formação, jornadas pedagógicas, trocas e relatos de experiências, oficinas, palestras, encontros de formação, cursos de alfabetização. Além disso, alguns municípios apontam a liberação de subsídios financeiros para cursar o nível superior. Na sua quase totalidade, os municípios mencionaram instituições e organizações que apoiam ou promovem conjuntamente atividades de formação. As Instituições de Ensino Superior mencionadas foram: Universidade Luterana do Brasil, Universidade de Santa Cruz do Sul, Universidade Regional Integrada, Universidade de Caxias do Sul, Universidade de Passo Fundo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior do Vale, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Núcleo de Integração Universidade-Escola), além de uma universidade catarinense situada na divisa com o Estado do RS: Universidade do Oeste Catarinense. As organizações da sociedade civil mencionadas como parceiras na formação docente específica foram: Banco do Brasil (BB Educar), Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Grupo de Estudos em Educação, Metodologia, Pesquisa e Ação (GEEMPA), Fundação Cultural Movimento Tradicionalista Gaúcho, FEPLAM. O governo do estado apareceu como parceiro também na promoção de atividades de formação de professores, através da Secretaria Estadual de Educação, especificamente através das Delegacias Regionais de Ensino (2ª, 5ª e 9ª) e dos projetos “Ler” e “Piá 2000”.

Nas respostas acerca da linha teórica norteadora do programa em desenvolvimento e dos autores que embasam pedagogicamente o trabalho, apenas 35 municípios fizeram diferentes e breves referências. São frequentes expressões do tipo: “*adequado conforme necessidades e interesses do aluno*”; “*aproximação da vida real com o ensino*”; “*valorização da realidade e das expectativas dos mesmos*”; “*adaptado de acordo com a realidade da clientela*” – além de reiteradas menções ao “*construtivismo*” e ao “*pós-construtivismo*” ou “*construtivismo pós-piagetiano*” como pilares para o trabalho com jovens e adultos.

Entre os autores citados, destaca-se Paulo Freire, repetido em praticamente todos os municípios que enviaram respostas para a pergunta específica acerca de autores-referência para o trabalho. Além dele aparecem de modo esparsos Esther Grossi, Álvaro Viera Pinto, Rubem Alves, Emília Ferreiro, Ana Maria Araujo Freire, Lev S. Vygotsky, Jean Piaget.

Pode-se inferir que vigora uma fundamentação teórica generalista e constituída por referências que ganharam ‘lugar comum’ nas propostas educacionais dos anos 90, sobretudo a partir dos recortes efetuados nas teorias psicolinguísticas da argentina Emília Ferreiro. A reiterada referência ao pensamento de Paulo Freire circula em torno de expressões como ‘*conscientização*’, ‘*pedagogia da libertação*’, ‘*palavra-mundo*’, sem o aprofundamento de concei-

tos ou perspectivas pedagógicas que considerem a trajetória de seu pensamento e o conjunto de sua obra.

Como embaixadores do trabalho são mencionados, também, os parâmetros curriculares nacionais do Ministério da Educação e ao Telecurso 1º grau. Destaca-se, ainda, a declaração de muitos municípios acerca da não existência “no momento” de referências teóricas, que deverão ser “brevemente” construídas.

Informações gerais sobre fontes de financiamento

As duas questões finais referiam-se à fonte dos recursos utilizados para os programas e à sua destinação específica. O poder público, em suas diferentes esferas, é apontado em praticamente todos os municípios como financiador das ações em educação escolar de jovens e adultos. Como principal fonte financiadora aparece a Prefeitura Municipal, apontada como única fonte em 36 municípios (31%). Como financiadores isolados, o Governo Federal é citado por 03 municípios (em 02 através de recursos do FUNDEF) e o Governo Estadual por 06 municípios. Contudo, como ocorreu no quadro dos propositores dos referidos programas, há um *caráter híbrido*, mencionado no financiamento das ações nos demais 71 municípios (61,2%). Vários cruzamentos são verificados no campo da destinação dos recursos financeiros: entre as diferentes esferas de governo, entre as esferas de governo e as empresas privadas, o SESI, a CUT, o SENAR, os sindicatos de trabalhadores, o CIEE, a FEPLAM. Nestes *hibridismos* as Prefeituras Municipais são mencionadas 94 vezes, o MEC 24 vezes, o FUNDEF 26 vezes; o Governo do Estado é citado 24 vezes, e as empresas privadas aparecem 10 vezes. Chama atenção a menção em 03 municípios acerca da participação direta dos cidadãos – os próprios alunos ou “padrinhos” são financiadores do trabalho. Neste caso específico, não se pode falar em tendência, dado o baixo número de referências, mas de práticas que jogam aos cidadãos a responsabilidade pela execução de políticas públicas.

Quanto à destinação dos recursos em ações específicas nos programas realizados, o pagamento de professores aparece quase na totalidade das respostas recebidas, bem como a aquisição do material pedagógico. O pagamento de transportes para os alunos, o aluguel de salas e a compra de merenda escolar são citados em menor número.

Abordagem comparativa: o início e o final da década de 90

Apesar de o número de respostas dos municípios ter diminuído em relação aos dados obtidos no início dos anos 90⁷, pode-se apontar crescimento quantitativo importante na implicação do poder público municipal, através das Secre-

tarias Municipais de Educação: em 1993, apenas 17 municípios mantinham projetos próprios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, número que em 1999 cresce para 116 (confirmando que, entre estes, os 20 projetos municipais encaminhados para avaliação e aprovação pelo CEE entre 1992-1993 foram implementados). Dentre as respostas obtidas em 1999, em relação às de 1993, diminui consideravelmente o número de municípios que mantêm alguma atividade conveniada sem ter projeto próprio, e municípios que não possuem nenhum tipo de atividade.

A distribuição geográfica dos projetos no ano de 1999 torna-se também mais diversificada em relação ao ano de 1993. No início dos anos 90, os municípios com projetos próprios concentravam-se entre os municípios de grande e médio porte (com populações entre 47.775 e 1.263.239 habitantes). No final dos anos 90, esses municípios mantêm seus projetos, mas muitos de pequeno porte, entre 5.000 e 35.000 habitantes (sempre consideradas as populações rurais) também apresentam projetos específicos para a educação escolar de jovens e adultos.

Dados extremamente relevantes são apontados na relação entre diferentes instâncias promotoras de ações para a configuração de programas desta natureza: se no início dos anos 90 o Governo Estadual aparecia como o grande artífice das ações, seguido pelo Governo Federal, tal realidade modifica-se estruturalmente, e os municípios passam a ser proponentes centrais, a partir dos quais conjugam-se esforços para educação de jovens e adultos. Pode-se dizer a partir do conjunto de dados analisados que, no RS, o Governo Federal praticamente sai de cena no campo da educação escolar para jovens e adultos: o MOBRAL e, sobretudo, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, citados no período 1989-1993, desaparecem da referência das Secretarias Municipais de Educação. O Governo Estadual segue tendo lugar importante, não como proponente, mas como colaborador das ações desenvolvidas. Uma novidade que aparece é a presença da Secretaria Estadual da Agricultura nos programas para educação escolar de jovens e adultos, quebrando a hegemonia da Secretaria Estadual da Educação.

Em relação à sociedade civil, além de parcerias já mencionadas em 1993, como o Banco do Brasil e o SESI, outros *atores sociais* (sindicatos, empresários locais e os próprios moradores) aparecem como propulsores de inúmeros projetos. A diminuição da presença da Igreja Católica é, também, percebida ao longo da década, sendo mencionada em apenas um município no ano de 1999. Pode-se associar essa constatação ao declínio do “lugar” da Teologia da Libertação como instrumento agregador da organização social nos meios populares, sem deixar de pensar na assunção, por parte do Estado, de seu papel na proposição e implementação de políticas sociais.

Dado qualitativamente expressivo é o crescimento da proposição de projetos dos municípios para a *zona rural*. Os elevados graus de analfabetismo e

(sub)escolarização nas regiões rurais do Rio Grande do Sul, explicitados por Ferrari (1991) – apontando cerca de 19,9% de analfabetos entre as pessoas de 15 anos e mais e 21,8% de pessoas de 15 a 19 anos com menos de 4 anos de estudo – justificariam ações permanentes e extensivas, durante toda a década de 90, como propunha o discurso internacional. Apesar da timidez das proposições, o número de 13 municípios que, em 1993, mantinham projetos de educação escolar de jovens e adultos no meio rural cresce para 31 até 1998, chegando a 42 em 1999. A partir desse levantamento, pode-se apontar 9% de municípios com programas específicos para o meio rural no ano de 1999, avançando-se em relação aos 3% do ano de 1993 (considerando-se o total de municípios no RS nos dois períodos).

Supera-se, no conjunto dos municípios analisados, a denominada “política de convênios”, tônica central na organização dos projetos dos municípios no início dos anos 90 e responsável, inúmeras vezes, pelas características de *assistematicidade* no repasse dos recursos e de *descontinuidade* das ações entre as diferentes gestões. De certa forma, os municípios assumem o papel de propositores de políticas de educação de jovens e adultos, fato novo no quadro da política educacional brasileira. Tal política confirma-se, sobretudo, pela contratação de professores (via de regra através de concursos), especificamente para o trabalho com jovens e adultos.

Em relação à formação docente, destaca-se a similaridade da distribuição dos professores em termos de graus acadêmicos obtidos, no início e no final dos anos 90. Destaca-se, nesta perspectiva de similaridade, a baixa relação da formação acadêmica com a temática da educação de jovens e adultos: em 1993 11,2% do total de professores possuía alguma formação específica e em 1999 este percentual era de 12,6%. Pode-se concluir que tal temática estaria ausente nos currículos dos cursos de formação de professores nas escolas de magistério (ensino médio) e nas diferentes licenciaturas.

Segue vigorosa a relação das SME com as universidades regionais do RS, constatada em 1993, em atividades conveniadas de formação em serviço; e surpreende positivamente a relação com outros parceiros não governamentais nas atividades de formação.

Em termos de enfoque político-teórico, nos processos específicos de formação de professores para estes programas, destaca-se no final dos anos 90, em relação ao ano de 1993, a ausência de expressões como “escola democrática”, “linha libertadora”, “educação popular”, “ensino de qualidade”, sublinhando-se em 1999 as idéias em torno da “realidade dos educandos”. Trata-se de discursos pedagógicos que se transmutam, dizendo, às vezes, muito pouco para os professores.

Paulo Freire segue sendo o autor mais citado em termos de referência para a organização de propostas para a educação escolar de jovens e adultos. Diminui a presença de Jean Piaget e de todo discurso relacionado aos processos

cognitivos e psicogenéticos de aprendizagem. Em relação a esse aspecto, seria interessante averiguar o quanto os professores e alunos relacionam-se com tais idéias e perspectivas teóricas, para além do que é explicitado no discurso oficial.

Em termos de financiamento, os municípios assumem, no final dos anos 90, um papel que era irrelevante no início da década. Principais financiadores das ações, os municípios compõem parcerias com os Governos Estadual e Federal (com este em menor número) e com diferentes agentes da sociedade, instituições, sindicatos e organizações, apontados ao longo do texto. De forma muito diferenciada da educação dita regular, para crianças e jovens (dos 7 aos 14 anos), a educação escolar de jovens e adultos apresenta-se como ação interinstitucional e multifacetada, pelo envolvimento de diferentes atores sociais.

Possíveis inferências para análise

O panorama produzido por um estudo desta natureza não tem a pretensão de esgotar a análise das políticas públicas para a educação escolar de jovens e adultos no RS, mas apontar tendências nas suas configurações municipais ao longo dos anos 90; assim, os dados permitem inferir acerca do *aprofundamento do papel dos municípios*, nas proposições e práticas relativas ao campo da educação de jovens e adultos. A total retirada de carga do Governo Federal, exaustivamente trabalhada por Di Pierro e Haddad (2000), confirma-se através do estudo oportunizado pela situação de 116 municípios do Rio Grande do Sul. O Governo do Estado assume papel de coadjuvante, no final dos anos 90, participando de parcerias que até então eram definidas por ele. Os municípios, em que pesem todos os dissensos em torno das distribuições tributárias, assumem papel relevante como atores políticos que dialogam com as outras esferas de governo e com distintos atores sociais, presentes na vida das pequenas ou grandes cidades.

No conjunto dos instrumentos de pesquisa estudados, “pedaços” de discursos que dão conta de uma preocupação mais local, deixando de lado grandes discursos político-pedagógicos sobejamente propalados ao longo da década de 80 e no início dos anos 90, podem estar apontando para aproximações entre as proposições governamentais e os sujeitos que vão vivê-las, neste caso, através da ação desencadeada no interior das salas de aula.

Apesar do panorama favorável, evidentemente essas ações são insuficientes diante das demandas existentes e das proposições de “Educação para Todos”, explicitadas, ao longo de uma década na qual os discursos hegemônicos aparecem como globais, mas as ações efetivas são locais. Cabe referir, acerca da insuficiência destas iniciativas, o panorama social dos anos 90 no Rio Grande do Sul: frente a uma demanda de 640.431 analfabetos (8,8% da população) e mais 2.128.998 pessoas com menos de 4 anos de estudos (IBGE/PNAD/1990), o aten-

dimento expresso numericamente em programas de escolarização fundamental de jovens e adultos chegava, em 1997, a 92.751 pessoas, o que representava 3,3% em termos de população atendida (Moll, 2000).

O enfoque preponderantemente escolar, ainda presente na espinha dorsal constituidora dos programas apresentados pelos municípios através das informações analisadas, aponta também para o curto alcance dos meta-discursos planetários. Os desejos expressos na declaração de Hamburgo acerca da educação de adultos podem ser vislumbrados na perspectiva do objetivo de “leitura da realidade” dos alunos, o que permitiria abrir um grande leque de possibilidades e vontades em relação a aprendizagens e experiências, vitais no campo do trabalho, da cultura, da sexualidade, da política. Tais incursões poderiam levar a educação de jovens e adultos a *reorientar-se, a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade*. Perspectiva pouco provável, na medida em que um profundo pragmatismo do *aprender para* ainda domina os programas, além da presença de outros atores sociais nas relações com o poder público (Arroyo, 2000).

Os diferentes espaços da vida social, para além do espaço escolar, não são sequer mencionados, obliterando-se completamente a possibilidade de que uma *gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural* possa imbricar-se nos programas propostos para jovens e adultos.

Um indicativo que permite tal prospecção revela-se pela ausência de outras secretarias que comumente compõem o poder municipal: a cultura e os esportes não são sequer mencionados entre os órgãos governamentais que estabelecem interfaces com tais programas. Da mesma forma, no conjunto da vida social, as associações existentes em torno de grêmios literários, sociedades de canto, grupos ecológicos, teatros, museus, espaços de arte e cultura raramente compõem o quadro de interlocutores interessados na educação fundamental de jovens e adultos. A presença de práticas de letramento como objetivo e possibilidade nessas novas práticas educativas, em educação de jovens e adultos, parecem ser irrelevantes neste contexto.

A presença inicial de parcerias e proximidades entre os programas governamentais nos municípios analisados e a sociedade civil nos remete a uma breve menção acerca das frágeis relações entre o Estado e a sociedade.

Certamente não seremos originais ao afirmar que o exílio do povo é, dentre todas, a característica mais distintiva de nossa história, da Colônia à República. Sem povo e sem opinião pública, em país de párias e iletrados, fizemos a Independência, nos livramos da Monarquia e implantamos uma República federativa e presidencialista (...) Poderíamos também, dizer escravos e escravizáveis, de um lado, referindo-nos à massa de negros importados, e seus descendentes, e à massa de indígenas. Mas diremos sempre iletrados, tendo em vista que, se até fins do século XVIII o segmento letrado em qualquer parte do

mundo não superava 2% da população, no Brasil esse percentual, até a Independência, não deveria superar 0,5% (Houaiss & Amaral, 1995, p. 15).

Desde a perspectiva de Houaiss e Amaral (1995) podemos inferir acerca das históricas relações caracterizadas pelo exílio e pela interdição da sociedade civil. O poder público pode converter-se em senhor das políticas educativas e, diante de uma sociedade civil débil, pode propor e extinguir políticas de educação de jovens e adultos, confirmando uma larga história de descontinuidades, assistemáticas e fragmentações.

De qualquer forma, esboça-se no campo investigado uma possível tendência – mesmo que em caráter inicial – em relação a uma *nova esfera pública* que, além de “controlar” o poder público, exigindo dele a continuidade de ações, pode patá-lo e conduzi-lo política e pedagogicamente.

Quadro nacional e reflexões conclusivas: janelas que se abrem

A situação da educação escolar de jovens e adultos no Rio Grande do Sul, reflete talvez com menor agudeza os números da realidade nacional, em um contexto de exclusão de um direito fundamental da cidadania, aqui entendida no seu largo espectro a partir dos avanços da Revolução Francesa: o direito ao tempo de escola.

Os dados analisados nesta pesquisa apontam para um claro esforço dos municípios, tendo em vista a centralização de recursos para educação escolar pelo Governo Federal, apesar dos avanços obtidos desde o ponto de vista da autonomia política dos municípios. A concentração das verbas do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) e sua destinação exclusiva para os ditos programas de educação regular – o que nos remete a pensar nas “irregularidades” através das quais são vistas as ações de educação de jovens e adultos – tem determinado escassez de recursos financeiros para programas desta natureza, a ponto de alguns municípios da realidade pesquisada (poucos, é verdade) contarem com a colaboração financeira dos próprios cidadãos, para a consecução de programas que teriam de garantir a gratuidade.

A partir do conjunto de dados, amplamente conhecidos, apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, relativos à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1997, realizada especificamente acerca da escolaridade da população brasileira com 15 anos e mais, é possível vislumbrar a magnitude do desafio existente. Se somados os analfabetos em todas as idades, esses números crescem vigorosamente: 15,3 milhões não completaram sequer um ano de escolaridade (14,2%); 19,4 milhões têm de 1 a 3 anos de escolarização (18,2%); 36 milhões completaram de 4 a 7 anos (33,8%), ou seja no total 70,7 milhões (66,2%) dos brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o Ensino Fundamental.

Não é possível deixar de considerar na leitura desta macro-realidade o divórcio histórico entre o proclamado e o real em termos de legislação de políticas públicas no Brasil: a Constituição de 1934 já proclamava em seu art. 150 “o dever do estado com o ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo inclusive aos adultos”. Esse divórcio pode ser relido nos próprios acordos internacionais no campo das políticas sociais. Especificamente, podemos mencionar o texto já referido da Conferência Mundial de Educação para Todos, cujas metas sobre universalização do Ensino Fundamental para Todos a serem concretizadas até o ano 2000, não foram cumpridas. Os compromissos do *Plano Decenal de Educação para Todos*, desdobrado em inúmeras reuniões e tratativas envolvendo o sistema público de ensino, as universidades, as escolas fundamentais, foram solenemente esquecidos a partir do término da gestão federal no ano de 1994. As frágeis relações da sociedade civil com as estruturas de poder do estado brasileiro, em seus diferentes níveis, revelam-se também nestas descontinuidades.

Aponta-se a questão nunca resolvida da *universalização do acesso a todos*, na qual a leitura inclusiva de jovens e adultos deveria estar contemplada. Documentos oficiais (INEP) do Governo Federal, no ano 2000, mencionavam a universalização do acesso, apesar de se referirem exclusivamente ao significativo aumento do acesso de 7 a 14 anos. Literalmente: “a universalização do acesso à Educação Fundamental, aliada à melhoria de fluxo, também colabora para a queda das matrículas neste nível, uma vez que não existe mais uma demanda de atendimento represada”⁸.

A perspectiva reveladora do descaso, em termos federais, com a educação de jovens e adultos, agravada no Brasil sobretudo no início dos anos 90, pode estar começando a ser *timidamente revertida* pela ação local dos municípios e seus parceiros. O papel fundamental que o poder local pode desempenhar neste processo, avançando em relações que permitam a ampliação da esfera pública, sem levar ao descomprometimento governamental, pode estar relacionado à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos.

O *caráter híbrido* encontrado nas ações do poder local permite vislumbrar possibilidades até então muito tênues ou inexistentes, que podem apontar para a *ampliação da esfera pública* na proposição e implementação de novas possibilidades educativas para jovens e adultos, através de um exercício que, além de político é estruturalmente cultural, por referir-se ao reencontro do homem comum com o espaço público, no sentido que Hannah Arendt usa ao escrever sobre os gregos, a *polis* atenienses e o estado:

[...] a principal característica do tirano era que ele privava o cidadão de ter acesso à esfera pública, onde ele poderia se mostrar, ver e ser visto, ouvir e ser ouvido, que ele proibia o espaço da *pólis*, confinava os cidadãos à privacidade

da vida de seus lares...De acordo com os gregos, ser banido para a privacidade dos lares era equivalente a estar destituído das potencialidades da vida especificamente humanas (1993, p. 67).

As possibilidades que se abrem a partir deste estudo apontam para a necessidade da realização de estudos micro, que contornem os espaços urbanos em que algumas destas experiências acontecem, buscando na sua internalidade elementos pedagógicos e culturais que permitam programas de educação entretecidos à vida, relacionados aos processos de letramento e permanentes na sua execução.

Notas

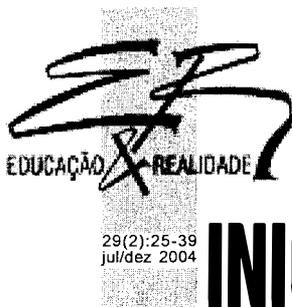
1. Referência à obra do africano Franz Fanon, *Los deserdados de la tierra*, prefaciado por Jean P. Sartre.
2. Compromissos firmados por países que possuem o maior contingente de analfabetos do planeta: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão.
3. A etapa anterior da pesquisa, correspondente ao período 1989-1993, foi realizada em parceria com a Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul.
4. Até 1998, esses programas citados são as principais expressões das políticas de educação de jovens e adultos no RS, alguns paulatinamente desativados. A partir de 1999, destaca-se o Movimento de Alfabetização – MOVA/RS.
5. Os dados foram enviados pelos municípios, divididos em dois períodos distintos: no período de 1993-1998 e no ano de 1999, considerando que este último era o ano em curso quando da realização da pesquisa. Além disso, o ano de 1999 foi um ano de transição no Rio Grande do Sul, em função do início da gestão do Governo Estadual pela Frente Popular (conduzida pelo Partido dos Trabalhadores), que configurou relações diferenciadas entre o Estado e os municípios. Buscou-se averiguar, de modo bastante inicial, esta transição na medida em que para o período anterior da pesquisa (1989-1993) o Governo do Estado desempenhava papel centralizador para muitas ações neste campo.
6. “Piá”, expressão tipicamente gaúcha que quer dizer menino, é um programa de alfabetização e pós-alfabetização de jovens a adultos.
7. Em 1993, 349 municípios (de um total de 439) responderam ao instrumento, que em linhas gerais era similar ao instrumento de 1999, ao qual 152 municípios (de um total de 467) responderam. Portanto, responderam ao levantamento: 79,5% dos municípios em 1993 e 32,5% em 1999.
8. (www.inep.gov.br – capturado em 30.ago.2000).

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- V Conferência Internacional de Adultos (UNESCO). Lisboa: Ministério da Educação, 1998.
- Conferência Mundial de Educação para Todos, Tailândia, 1990.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1934.
- DAYRELL, Juez. *O jovem como sujeito social*. Texto impresso (s/d).
- FERRARI, Alceu. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 16 n. 1, jan/jun 1991, p. 3-30.
- HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: uma avaliação da Década da Educação para Todos*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- HOUAISS, Antonio e AMARAL, Sergio. *Modernidade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- IBGE. PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAGEM DE DOMICÍLIOS, Porto Alegre, 1990.
- MOLL, Jaqueline; BARBOSA, Maria Carmem. Ensino Fundamental de Jovens e adultos: uma radiografia das proposições e práticas nos municípios do Rio Grande do Sul. *Caderno de Educação de Jovens e Adultos*, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, 1993, p. 8-14.
- MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SADER, Eder. Quando novos atores sociais entram em cena. São Paulo: Hucitec, 1986.
- V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (UNESCO). Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

Jaqueline Moll é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Endereço para correspondência:
jaquelinemoll@click21.com.br



A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Leôncio Soares e Fernanda Maurício Simões

RESUMO – *A formação inicial do educador de jovens e adultos.* O artigo apresenta reflexões acerca da formação inicial do educador de jovens e adultos na UFMG, a partir de pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia com habilitação nessa área. Abordando desde a criação da habilitação – em EJA em 1986 até 2002 –, analisa a pertinência da profissionalização desse educador, o significado da formação inicial em EJA para os egressos e para os professores da habilitação e a inserção dos egressos no campo de trabalho. O artigo conclui que, apesar da crescente visibilidade da EJA, tanto no campo de atuação como nos estudos e pesquisas, não existe uma relação direta entre formação inicial na Universidade e campo de atuação. A formação de profissionais na área pode contribuir para a (re)configuração deste campo de trabalho, além de atender com maior qualidade as populações da EJA.

Palavras-chaves: *formação do educador; educação de jovens e adultos.*

ABSTRACT – *The basic formation of the educator of young people and adults.* This paper presents some reflections upon a pre-service teacher education program, at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), for preparing educators who will teach adults and young people in elementary schools. It is based upon a research done with educators who participated in this program. Covering the period since the establishment of this program, in 1986, until 2002, the research analyzes three aspects: the professional role of educators who will teach adults and young people in elementary schools; the meaning of having a specific pre-service training for this type of educator; and, finally, the insertion of people who have attended this program in the professional market. The paper concludes that, despite the increasing growth of the area of adult education in Brazil, there is no straight relationship between pre-service teacher training at the University and the insertion of the educators who have attended this program in the professional market. However, the professional development of educators for this specific area can contribute for the (re)configuration of the work field as well as improve the services offered to the adults and young people who have been attending elementary school.

Keywords: *teacher education, adult and young people education.*

Neste artigo, buscamos realizar reflexões acerca da formação inicial do educador de jovens e adultos a partir dos resultados de uma pesquisa concluída. Diante da constatação, realizada em diversos trabalhos¹, de que é ainda pequeno, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação dos educadores para a EJA (e, em especial, sobre os egressos da habilitação de EJA), o estudo² visou compreender a atuação do educador de jovens e adultos egresso do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse sentido, buscou analisar a trajetória profissional desses sujeitos, os locais de trabalho e seu olhar sobre o período em que cursou a habilitação. Realizamos um levantamento do universo dos egressos do curso desde a sua criação, em 1986, até 2002; formulamos e enviamos um questionário contendo questões sobre o sujeito, sua formação na Universidade, sua inserção no campo de trabalho e trajetórias profissionais. Foram entrevistados os egressos selecionados dentre aqueles que responderam ao questionário e professores que atuaram e, em alguns casos, ainda atuam, no curso. Além disso, a pesquisa promoveu quatro seminários para a discussão das condições de formação e atuação dos educadores de EJA, com a participação dos sujeitos da pesquisa. Esses momentos também fizeram parte da coleta de dados do estudo.

A formação dos educadores para a educação de jovens e adultos

A questão da profissionalização do educador de jovens e adultos tem se tornado cada vez mais nuclear, tanto nas práticas educativas como nos fóruns de debates. Além disso, tem sido crescente o número de pesquisas que se dedicam ao tema.

Embora não seja uma questão propriamente nova, na medida em que, desde, pelo menos, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, de 1947³, discute-se a necessidade de uma formação específica para a atuação do educador voltada para os adultos, é somente nas últimas décadas que o problema ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes.

A LDB 9394/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento. Ao mesmo tempo, assistimos à iniciativa de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de “capacitação” do corpo docente através da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto.

Constata-se, por outro lado, que as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2001), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada. A autora afirma que *há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão.*

Apesar dessas constatações, segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras – que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos – apenas 9 (2%) oferecem a habilitação de EJA: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de março de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia⁴: das 619 contabilizadas, 16 oferecem a habilitação (2,6%) e, dos 1499 cursos, há 25 ofertando essa formação específica⁵.

Entre os cursos de Pedagogia com habilitação em EJA, investigamos o oferecido pela Faculdade de Educação da UFMG, que a introduziu no currículo em 1986. Embora o curso tenha possibilitado a formação de cerca de 140 profissionais, pela primeira vez se realizou uma pesquisa de “escuta” desses sujeitos e das representações que têm das repercussões dessa formação em suas práticas pedagógicas. Procuramos discutir as seguintes questões: qual é o perfil dos educadores de EJA que se formaram na Faculdade de Educação? Até que ponto o curso de Pedagogia, com essa habilitação, contribui para uma inserção profissional? Os egressos enfrentaram dificuldades para trabalhar na área em que se formaram? Há caso de formandos que desistiram de atuar por não serem valorizados ou reconhecidos como profissionais qualificados para uma área específica? Em que espaços estão atuando? Que significados os professores da habilitação atribuem à construção dessa formação na FaE?

A partir de uma pesquisa nos arquivos da Seção de Ensino da Faculdade, chegamos ao total de 142 alunos. Desses, conseguimos nos comunicar com 120, dos quais nove não chegaram a concluir o curso. Logo, o nosso universo foi delimitado em 111 sujeitos. Elaboramos um questionário semi-aberto, que foi enviado a esses egressos. Com base nos questionários, foi traçado um perfil dos sujeitos e, a partir de determinados critérios, selecionou-se um grupo para realizar as entrevistas. As principais questões que nos orientaram foram a histó-

ria de vida do sujeito, sua formação na universidade e sua inserção e trajetória profissionais⁶. Recebemos 90 questionários (81% dos enviados) e selecionamos, para as entrevistas, dez egressos que estavam atuando na EJA e 10 que não estavam. Além disso, foram entrevistados três professores da habilitação.

Segundo as informações dos questionários, 19 dos 90 egressos (20%) estavam trabalhando, em uma diversidade de atuações, com EJA. Daqueles que não atuavam, 50% estavam trabalhando em outros espaços educativos e 30% não atuavam na área de educação. Para compreender o papel da formação inicial na trajetória profissional desses sujeitos, elegemos três categorias de análise. “A inserção profissional e o campo da EJA” busca conhecer os locais de atuação dos sujeitos, o modo como se inseriram no trabalho, a maneira como a formação inicial é reconhecida pelos demais profissionais e o olhar que construíram com relação ao campo. “A escolha da habilitação e o seu lugar na Faculdade de Educação” objetiva entender como foi o processo de escolha da habilitação e qual é, segundo os egressos, o lugar ocupado por essa formação na FaE. A terceira se refere à “avaliação da habilitação”, ou seja, busca-se entender, através dela, que representações os sujeitos construíram sobre essa formação específica que tiveram na Faculdade.

O significado da formação inicial em EJA para os egressos e para os professores da habilitação

A habilitação em Educação de Adultos foi introduzida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG em 1986. Nessa época, o currículo era composto pelas habilitações de administração, supervisão, orientação e inspeção escolar, as quais eram marcadas por uma forte dimensão técnica. Segundo os professores entrevistados, essa implementação foi fruto de uma discussão ampla sobre a formação do pedagogo e as possibilidades de sua inserção na sociedade, debate que marcou, durante os anos 80, muitas universidades e fóruns acadêmicos educacionais brasileiros. Segundo Dayse Garcia, ex-professora da habilitação, havia uma *crítica aos conteúdos técnicos, uma visão técnica da pedagogia, o pedagogo enquanto um especialista*. Ao mesmo tempo, demonstrava-se a preocupação em formar um profissional *inserido mais próximo dos movimentos sociais*, ou, como pondera a professora Maria Amélia Giovanetti: (...) *queríamos configurar uma educação crítica, uma educação colada muito nos princípios da educação popular*. Na medida em que a Educação de Jovens e Adultos teve sua história gerada, como explicita Arroyo (2001), no seio dos movimentos populares e por meio de experiências vinculadas à educação popular, pensar um novo currículo para o curso de pedagogia significava acolher a riqueza de tais ações, ampliando o entendimento do que é ser pedagogo.

Essa nova concepção do pedagogo era construída na medida em que a própria Faculdade, à semelhança do que ocorria em outras universidades brasileiras, num contexto de redemocratização do país, realizava um movimento em direção às classes populares. Nessa época criaram-se projetos de extensão que mantinham uma grande interface com a organização dessas camadas sociais. Assim, em atividades extracurriculares, os alunos do curso de Pedagogia vivenciavam experiências pedagógicas voltadas para a educação popular. Concomitantemente, o Programa de Pós-graduação da FaE também tinha, deliberadamente, uma ação que visava à formação de pesquisadores voltada majoritariamente para os movimentos populares: a grande maioria dos profissionais que ingressava no mestrado atuava nesses espaços⁷.

Diante desse quadro, os professores sentiam a necessidade de reformular o currículo, de modo que ele fosse capaz de formar o pedagogo para *ter esse encontro e trabalhar com as classes populares* (Dayse). Ainda segundo Dayse, discutiam-se duas grandes questões: uma relacionada ao desejo dos professores de mudar radicalmente a estrutura do curso de Pedagogia e outra que dizia respeito às possibilidades de o pedagogo formado pela FaE inserir-se em um mercado marcado pela presença de um profissional com um perfil predominantemente técnico – aquele que estava sendo criticado. Diante desse impasse, foi construída uma proposta mediadora, em que a habilitação de Educação de Adultos foi introduzida na estrutura antiga, como uma possibilidade do pedagogo atuar junto aos movimentos sociais e à educação popular. Nas palavras da professora Amélia, *a intenção era ampliar os horizontes de intervenção do pedagogo, e ele poder ser formado além de atuar na escola, ele poder também atuar nesse espaço fora*.

É importante salientar que a habilitação contemplava, como sua própria denominação inicial expressa, o público adulto e, somente posteriormente, ela incorpora a questão do jovem em sua formação. A primeira configuração da habilitação se deu pela introdução de cinco disciplinas: Fundamentos da Educação de Adultos, Didática, Organização e Currículo da EDA, e o estágio de 60 horas, que podia ser realizado tanto no espaço escolar como em outros espaços.

Em 2000, como resultado de discussões e estudos realizados sobre o campo, que evidenciavam a diversificação do público que freqüentava os espaços educativos tradicionalmente vinculados à escolarização não regular, a habilitação passou a ser denominada de Educação de Jovens e Adultos. Nessa reforma, as disciplinas de Currículo e de Fundamentos da Educação de Adultos foram substituídas pelas de Educação Matemática, Monografia e Tópicos Especiais em EJA. Nesse momento, as habilitações – Gestão Educacional, Educação Infantil, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – passam a ser denominadas de formação complementar.

Se na época da implementação da habilitação havia uma forte preocupação de formar o pedagogo para inserir-se em espaços não escolares, na reforma de

2000 ganha força a necessidade da formação do profissional para atuar na escola. Segundo Maria da Conceição Fonseca, tal configuração é resultado *da luta pela democratização do acesso à escola*. Nas entrevistas, os professores concordam que *atualmente a formação de EJA está muito colada com a formação de um profissional para atuar na escola* (Amélia).

Ao refletir sobre o caráter da formação, Conceição ressalta que a habilitação em EJA está inserida no conjunto de disciplinas que irá formar profissionais para atuar na sala de aula. Assim, o aluno, ao fazer a opção por essa formação complementar, irá cursar as disciplinas referentes às metodologias de ensino, juntamente com as turmas de Educação Infantil e Alfabetização. Após essa primeira etapa, cursa as disciplinas mais específicas: Educação Matemática, Didática, Organização e o Estágio em EJA. Percebe-se, assim, que a formação do educador de jovens e adultos está mais direcionada para a atuação na escola. Certamente, como explicitou a professora Conceição, essa direção assumida pela formação no curso de Pedagogia se vincula ao espaço que, crescentemente, sobretudo após a Constituição de 1988, a EJA tem ocupado nas redes formais de ensino, deixando de ter um caráter supletivo, compensatório e extra-oficial para tornar-se um direito⁸.

Em 2002, o corpo docente inicia um novo debate a fim de avaliar o caráter das habilitações. Segundo Amélia, havia a preocupação de *“que a habilitação de EJA não ficasse em um tom só escolar e que não ficasse tão superficial... isso os alunos da antiga habilitação questionavam”*. Apesar de ainda não ter sido plenamente implementada, na nova reformulação curricular foram inseridas as disciplinas Alfabetização e Letramento para EJA e Processos Educativos nas Ações Coletivas II.

No que diz respeito às perspectivas da formação complementar, os professores apontam que a questão do educador social está sendo novamente colocada, por meio do crescente número de projetos de extensão na área. Os projetos com juventude e movimentos sociais conferem visibilidade a outras possibilidades de atuação no campo, o que, segundo Conceição, provoca um *rol de demandas que nós vamos ter que aprender a formar para elas, porque eu acho que nós não sabemos não*. Ao mesmo tempo, os professores apontam a necessidade de dar visibilidade às ações de EJA da Faculdade e de manter os profissionais que se formam vinculados ao NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – para que seja possível estruturar melhor a área.

No entanto, ao apontar as lacunas da formação, Conceição pondera que *essa inserção escolar ainda não está bem caracterizada para atuação do educador de jovens e adultos, as disciplinas não se entendem como disciplinas que são específicas para formação do educador de jovens e adultos*. Assim, considera que é preciso criar competências na Faculdade para trabalhar as questões específicas da formação em EJA. Por ser um campo que tem que se organizar para funcionar, é preciso que o profissional tenha habilidades para

redigir projetos a fim de obter verbas, fazer justificativas, coordenar a realização de um projeto político pedagógico etc.

As marcas dessa trajetória da habilitação em EJA, no curso de Pedagogia da UFMG mostram-se bastante presentes quando os egressos são incentivados a discorrer sobre o porquê da opção, na vida de cada um deles, por essa formação inicial específica. A pesquisa mostrou que a maioria dos egressos, tanto aqueles que atuam na EJA quanto aqueles que trabalham em outro tipo de ocupação, havia vivenciado alguma experiência com adultos anteriormente ao curso. Muitas dessas atuações estavam inseridas em projetos sociais de educação: *o meu desejo foi com movimentos sociais, dentro da JOC a gente tinha ações junto ao bairro e à comunidade e nós montamos uma turma de adultos para alfabetizar (Marina)*. O contato com jovens e adultos das camadas populares parecia despertar o interesse em se profissionalizar como educador.

Alguns entrevistados demonstram um certo idealismo em suas falas, estreitamente relacionado ao contexto de reformulação dos cursos de Pedagogia e de redemocratização do país característico dos anos 80: *Então era muito de pensar assim, em que caminhos trilhar dentro desse curso que me permitisse me envolver com o processo de educação libertador, ligado a movimentos culturais, era muito essa... tanto que a minha primeira opção já foi EJA, depois é que eu fui fazer uma habilitação tradicional, né, depois é que eu fiz supervisão escolar (Izabel)*. Quando optaram, sabiam que o campo de trabalho era difícil, mas persistiam em sua escolha: *Mas eu queria fazer uma habilitação que eu sáisse daqui, pelo menos assim, com aquele sentimento de realização, de tá fazendo uma coisa que eu gostava de fazer e não tá querendo fazer alguma coisa só por que era o melhor pro mercado, sabe, eu queria fazer uma coisa que eu sáisse daqui satisfeita com o curso (Andréia)*.

Mesmo quando não atuam na EJA, os egressos apontam que a formação possibilitou uma visão mais ampla da educação, como um processo que não ocorre só dentro da escola, mas no interior dos movimentos sociais e que se relaciona à luta por uma sociedade melhor. Ou seja, a formação adquirida potencializava o profissional, mesmo que ele não fosse atuar especificamente com o público jovem e adulto – e mesmo que a habilitação não ocupasse um lugar de destaque no interior do curso de Pedagogia.

Na percepção dos egressos da habilitação entrevistados, a herança que legamos da EJA como uma educação “menos importante” do que as outras parece também se refletir no espaço que essa formação ocupa na FaE. Eles foram unânimes em relatar o lugar desprivilegiado que a habilitação se encontra em relação às demais formações: *Eu sentia, na minha época, que era um lugar que precisava ser ocupado mais (Aline)*. Apontam também as causas de tal situação: *Eu acredito que na época faltava divulgação, aquilo que era mais certo de ocorrer todo semestre já estava à disposição, com os professores dos departamentos preparados, agora a EJA era algo do qual se corria atrás e aí muitas vezes, os alunos pegavam a faculdade de surpresa (Marina)*.

Os entrevistados também evidenciaram razões relacionadas às possibilidades de atuação no campo de trabalho, consideradas restritas, para o lugar ocupado pela formação no cotidiano institucional: *Não tinha muito valor, porque sempre houve a ligação entre a formação e o mercado de trabalho, então não se escutava tanto falar na EJA, quem é ele [o profissional], o que vai fazer* (Maria Lúcia). Esse depoimento, além de explicitar a baixa demanda do campo de trabalho em torno de um profissional formado para atuar numa modalidade de educação específica, também remete à própria particularidade desse campo, que se constitui em vários espaços e apresenta um grau de “porosidade” que os alunos não vêem nas demais habilitações (Gestão Educacional, Educação Infantil e Alfabetização). Como afirma Soares (2001):

A educação de jovens e adultos compreende um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversos, que não correspondem necessariamente às ações de escolarização. Seus propósitos são múltiplos e ocorrem por meio de iniciativas governamentais e não governamentais, de universidades, associações, igrejas, entidades empresariais e trabalhadores.

Ao mesmo tempo, alguns egressos reconhecem que, aos poucos, a EJA vai ocupando mais espaço na Faculdade de Educação: *Agora tem o núcleo de EJA, então a própria habilitação tende a crescer* (Aline). Esse depoimento remete ao movimento mais amplo de institucionalização da EJA como um campo acadêmico, visualizado através do crescimento dos núcleos de pesquisa⁹ e extensão¹⁰, voltados para a área no interior das universidades.

Mesmo considerando o papel relativamente “marginal” ocupado pela EJA na Faculdade de Educação, na época em que cursaram a habilitação e/ou formação complementar, os entrevistados reconhecem que a formação oferecida é de qualidade e permite ao profissional *construir uma segurança com relação ao trabalho* (Maria Lúcia). Além disso, percebem no dia a dia de trabalho a importância da habilitação: *encontro pessoas que estão administrando projetos de EJA, elaborando propostas, então a gente percebe que falta alguma coisa e esta alguma coisa acontece neste espaço de formação acadêmica* (Vera).

Ao apontarem as lacunas da formação, muitos egressos falam da distância sentida entre a teoria discutida no curso e a prática na EJA: *eu senti falta, por exemplo, de pegar algumas experiências de EJA, pegar talvez um exemplo de uma escola e porque eles estão fazendo isso, isso e assado. Estas relações também com as políticas públicas concretas, o que você vai encontrar no mercado aí, a falta de verbas, etc* (Aline). Corroborando tal visão, outra aluna relata: *eu senti falta da prática, buscar projetos, onde estão as pessoas, buscar sair: o que podemos fazer para ajudar um país de analfabetos?* (Asená). Nesse sentido, sugerem algumas inserções, ainda durante o curso, em projetos, no interior da própria universidade, voltados para a educação de jovens e adultos:

se fosse uma condição para você fazer o curso, fazer um estágio permanente ali no PAJA¹¹, não seria interessante? Eu acho isso muito importante para haver este diálogo (...) Uma pessoa que faz a habilitação, mas não passa por uma prática refletida, ela também vai ficar com uma lacuna na formação (Maria Lúcia).

Outro aspecto ressaltado, diretamente relacionado ao primeiro, se refere à necessidade de um maior vínculo entre a universidade e o campo de trabalho. Segundo os egressos, a aproximação entre essas duas instâncias poderia facilitar a inserção profissional do recém-formado: *que eu me lembre não tinha muita motivação e informação: olha, tem escola tal para trabalhar; manda currículo, isso não aconteceu. Então eu acho que este compromisso de criar parcerias com as escolas que tem EJA, eu acho que precisava (Sabrina).* Atualmente, para promover uma maior integração entre a universidade e o campo de trabalho, a Faculdade tem investido em duas ações. A primeira relaciona-se à promoção de seminários de EJA¹², em que a habilitação é divulgada, e a segunda diz respeito à comunicação da formação inicial nos espaços de estágios frequentados pelos alunos.

Mas, de fato, como se dá essa inserção no campo de trabalho? A formação inicial recebida tem algum impacto na atuação profissional? São questões como essas que buscaremos responder a seguir.

A formação inicial e a inserção no campo de trabalho

Os egressos que atuam na EJA (20% do total de formandos na habilitação) possuem em comum o fato de trabalharem com adultos de classes populares. Verificamos também que parte dos entrevistados não faz desse trabalho o único meio de sobrevivência. A maioria possui outra atuação na própria área da educação e há, inclusive, casos de quem atua na EJA como voluntário. Relatam que tanto os baixos salários como o baixo nível de profissionalização das ocupações são motivadores para a inserção em outra ocupação. Entre aqueles que, apesar de terem cursado a habilitação, não atuam na EJA, há relatos que se referem tanto a motivos de ordem pessoal quanto aos relacionados às dificuldades do próprio campo de trabalho. Essas duas dimensões se conjugam nas falas dos egressos. Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma que *é impossível separar o eu profissional do eu pessoal*. Percebemos que dados da vida pessoal dos professores também são relevantes para compreendermos a sua trajetória profissional e, em especial, as razões pelas quais não atuaram no campo.

Os depoimentos dos sujeitos sobre como se inseriram profissionalmente na área de EJA e os fatores preponderantes nesse processo nos levam a refletir sobre a relativização do papel ocupado pela formação inicial em cada caso específico. Para alguns daqueles que ingressaram na rede particular, por exemplo, a formação inicial foi essencial: *Eu fui contratada por ter tido a habilitação e*

*uma experiência dentro do projeto da UFMG (Édila). Em outros casos, por outro lado, a formação inicial em EJA parece não ter influenciado na inserção profissional dos entrevistados, como no caso de Aída: *Eu já trabalhava na rede Pitágoras e a coordenadora perguntou quem tinha o interesse em alfabetizar os funcionários e eu me manifestei, só que o trabalho era voluntário. O fato de eu ter a habilitação não influenciou.* Nessa mesma direção pode ser situado o depoimento de outra ex-aluna da habilitação que, sem nunca ter atuado no campo, afirma que um dos problemas para essa inserção está no fato de que *qualquer pessoa pode estar chegando e lecionando* (Simone).*

Esses últimos depoimentos remetem à própria história das práticas educativas voltadas para jovens e adultos. Já no século XIX¹³, as ações de escolarização voltadas para esse público específico se sustentavam em torno da filantropia, da caridade, da solidariedade e da missão. Apesar das conquistas das últimas décadas, que colocam a EJA sob a égide do direito, ainda é corrente a concepção de que esse campo é, como adverte Arroyo, um *“lote vago”, marcado por um caráter compensatório ou supletivo; emergencial e filantrópico, em que basta a “boa vontade” para atuar*¹⁴. Esse tratamento *compensatório e assistencialista* acarreta, para Ribeiro (2001), um prejuízo para a própria construção da identidade da EJA como modalidade educativa.

Ao sintetizar as principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA, Haddad e Di Pierro (1994) também destacam essa questão:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (p. 15).

Nessa mesma direção, em outros contextos, como na Rede Municipal, a habilitação, na maioria dos casos, não foi o fator principal que possibilitou o trabalho com a EJA. Foi levada em consideração apenas a manifestação de interesse por parte do sujeito: *naquele momento, de fazer a opção de trabalhar na SUDECAP, por exemplo, o que contou mais foi a minha vontade* (Vera).

A (falta de) profissionalização do educador de EJA é evidenciada, assim, pelos egressos, como o principal problema para uma inserção profissional específica: *eu tenho notícias da existência de muitos lugares com EJA. Local de atuação tem, não sei se o profissional recebe. Eu acho que dentro disso, a gente tem muito a questão do voluntário na EJA, vão fazer caridade para as pessoas que estão precisando* (Sabrina).

Desse modo, de um lado, os entrevistados reconhecem a existência de múltiplos espaços em que o educador de EJA pode atuar; de outro, julgam o campo

de trabalho bastante restrito. Essa última representação é particularmente forte entre os egressos que não atuam especificamente com jovens e adultos: *eu acho que o campo é muito restrito, até mesmo por não ser muito divulgado* (Rubiane). O campo parece ainda mais restrito, na visão desses entrevistados, na medida em que, para nele se inserir, seria necessária uma indicação de quem já trabalha em lugares onde esse tipo de educação é ofertada: *Eu levei currículo para um monte de empresa, um monte de lugar, cheguei até a fazer teste na FIEMG para entrar no SESI, mas aí quando eu fui ver era uma coisa meio de carta marcada* (Alessandra). Na mesma direção, assim se coloca uma outra entrevistada: *Eu não procurei não... eu acredito muito em peixadas, eu sei de algumas empresas que tem esse projeto de educação de jovens e adultos, sei que a Coca-cola é uma que tem, a Fiat, mas eu tinha amigos que me informavam como funcionavam as coisas, mas de qualquer forma eu não consegui entrar* (Simone).

Como se pode perceber, principalmente aqueles egressos que não atuam em EJA parecem ter construído uma visão negativa do campo de trabalho voltado para esse público específico. Muitas vezes uma estabilidade profissional já adquirida e a visão de que o campo da EJA é restrito para atuação fizeram com que muitos sujeitos não investissem muito na procura por trabalho na área. Em outros casos, algumas tentativas frustradas levaram a desistirem de buscar uma atuação no campo.

Na visão dos professores que atuam/atuaram na habilitação, é preciso que a universidade participe da constituição do próprio campo, ainda caracterizado por uma dispersão. Consideram importante a participação em *movimentos de constituição do fórum, de convênio, de uma rede com os espaços em que acontece a EJA* (Conceição). Amélia afirma também que é preciso existir uma divulgação maior da universidade, *mais agressiva, no sentido da gente tomar mais iniciativa, bater mais nas portas para a gente se apresentar; enquanto assim... existe essa formação desse profissional, que as secretarias fiquem a par de que a UFMG forma esse profissional, então quando for pensar em abrir edital para concurso, que contemple essa área*. Ressalta também que existe uma tensão entre a formação e o mercado, pois ao mesmo tempo em que é preciso contemplar as demandas do campo de trabalho, é necessário questioná-lo e fazê-lo avançar.

Com tais relatos, percebemos que o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na idéia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

Considerações finais

Analisamos aqui questões como a inserção profissional dos sujeitos, o caráter do campo de trabalho em EJA, a opção pela habilitação e sua importância no cotidiano de trabalho, a avaliação da habilitação e seu lugar no espaço acadêmico. Apesar de cada entrevista ser fruto de uma vivência singular, pudemos extrair alguns traços em comum em seus depoimentos. As entrevistas com os professores, por outro lado, nos permitiram reconstituir a história da habilitação e o seu significado na Faculdade de Educação. Por meio da análise de seus depoimentos, percebemos que a configuração da formação em EJA guarda uma estreita relação com a dinâmica social vivenciada. Assim, de uma maneira mais visível, encontra-se aberta às demandas apresentadas pelos movimentos sociais.

A pesquisa mostrou que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a Educação de Jovens e Adultos, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. Não existe, assim, uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Essa situação pode ser explicada – pelo menos parcialmente – pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica. Por outro lado, o próprio campo de atuação do profissional de EJA, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial. Essa amplitude e “porosidade” da área dificulta, por outro lado, a própria ação da universidade que, através de algumas reformas curriculares, busca aproximar a formação inicial do educador de EJA às demandas do campo de trabalho e, ao mesmo tempo, às necessidades colocadas, para a área, pelas pesquisas que vêm sendo realizadas. Certamente, o crescimento do lugar que a EJA tem ocupado nas universidades, que se relaciona com o próprio fortalecimento da área (como prática pedagógica nas redes formais de ensino, nos movimentos sociais e em projetos de extensão universitária e de pesquisa) tem contribuído para que a própria se (re)configure e se fortaleça.

Nesse contexto, a constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e pelas próprias redes de educação formais e não formais –, para atuar junto a um público específico contribui para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significativas da população que, foram precocemente excluídas das ações de escolarização.

Notas

1. Como André e Romanowski (1999), Haddad (2000), Machado (2000), Fonseca e Pereira (2000) e Kleiman (2000), Ribeiro (1999), Vóvio e Biccias (2001).
2. “A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA do curso de Pedagogia da UFMG” (Apoio CNPq e FAPEMIG).
3. Embora Lourenço Filho, coordenador da Campanha, considerasse que ensinar a adultos era “mais simples e mais rápido” do que ensinar a crianças, produziu um guia especificamente para a preparação do professor que atuaria no ensino supletivo. Sobre esse tema, ver, entre outros, Soares (1995) e Beiseigel (1974).
4. Algumas instituições de ensino superior passaram a oferecer, por outro lado, disciplinas para a atuação em EJA também em outros cursos de licenciatura, como é o caso da UNIVALE (SC). As próprias Diretrizes Curriculares para EJA (ver SOARES, 2002) afirmam que as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais de ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA.
5. www.inep.gov.br
6. Alguns estudos sobre egressos orientaram os procedimentos de coleta de dados, como Santos (2003).
7. Sobre essa questão, ver Arroyo (1999).
8. Sobre as políticas públicas contemporâneas voltadas para a EJA, ver, entre outros, Haddad e Di Pierro (1994) e Soares (2001).
9. Para um panorama dos núcleos de pesquisa voltados para EJA, ver o número 32 do periódico *Educação e Revista* (2000). Para um panorama da produção científica do NEJA/UFMG, ver Soares, Giovanetti e Gomes (2005).
10. Sobre o surgimento e a expansão de núcleos de extensão de EJA nas universidades, ver Carvalho (2004).
11. A entrevistada se refere ao então denominado Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, ação de extensão da FaE/UFMG.
12. Os resultados parciais da pesquisa, como a constatação do precário vínculo entre a formação inicial e o campo de trabalho, explicitado nesse depoimento, motivaram a realização de um seminário que reuniu egressos e alunos atuais da habilitação com coordenadores de programas de EJA de diversas redes de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, para expor qual o perfil de educadores com que trabalham.
13. Ver, sobre esse assunto, Soares e Galvão (2005).
14. Fala proferida no 3º Seminário de Pesquisa “A formação e a atuação do pedagogo na EJA” em 30/09/2004 na FaE/UFMG. Ver, também, Arroyo (2005).

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Mali Afonso e ROMANOWSKI, Joana Paolim. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras (1990-1996). In: *22ª Reunião Anual da ANPEd: Anais*. Caxambu, 1999.
- ARROYO, Miguel. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, 1999, p. 143-162.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 11, Abr. 2001, p. 9-20.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRASIL, MEC/INEP. *Exame Nacional de Cursos ENC/2001: Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia*. Brasília: INEP, Outubro de 2002.
- CARVALHO, Carlos Fabian de. *A educação de jovens e a universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo*. Belo Horizonte: FaE/UFGM: Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Dissertação de Mestrado em Educação.
- EDUCAÇÃO EM REVISTA. Dossiê: Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, n. 32, 2000.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira, PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de Educadores de Jovens e Adultos. *Relatório Parcial de Pesquisa*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, 2000.
- KLEIMAN, Ângela (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HADDAD, Sérgio. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos. *23ª Reunião Anual da ANPEd: Anais*, Caxambu-MG, 2000.
- HADDAD, Sérgio e DIPIERRO, Maria. Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; volume 08).
- MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*: Edição eletrônica. Caxambu, 2000.
- MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 13, dez. 2001, p. 19-28.
- NÓVOA, Antônio. *Professor e sua formação*. São Paulo: Dom Quixote, 1995.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, 1999, p.184-201.

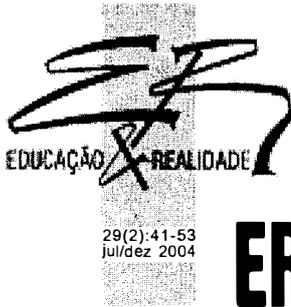
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2001.
- SANTOS, Giovânia Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um Programa de Educação Jovens e Adultos entre adultos das camadas populares*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG: Programa de pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação.
- SOARES, Leôncio. *Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade de São Paulo, 1995. Tese de Doutorado em Educação.
- SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2001.
- SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais).
- SOARES, Leôncio. e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil* (vol. III, século XX). Petrópolis: Vozes, 2005, p. 257-277.
- SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VÓVIO, Cláudia e BICCAS, Maurilane de Souza. Formação de educadores: aprendendo com a experiência. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 13, dez. 2001, p. 57-66.

Leôncio Soares é professor da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/UFMG) e do CNPq.

Endereço para correspondência:
leonciosoares@uol.com.br

Fernanda Maurício Simões é bolsista de Iniciação Científica (FAPEMIG e CNPq).

Endereço para correspondência:
simoess29@yahoo.com.br



LEER Y ESCRIBIR EN LA ERA DE INTERNET:

problemas y desafíos de la cultura escrita

Antonio Castillo Gómez

RESUMEN – *Leer y escribir en la era de internet: problemas y desafíos de la cultura escrita.* Este texto reflexiona sobre abundante tecnología que está al alcance de la mano de algunos pocos en nuestros días, en los que vemos a la cultura “tradicional” enfrentar problemas que deberá superar para desarrollar su verdadero papel. Observamos niños, jóvenes y adultos siendo bombardeados por medios audiovisuales de información y educación, que tienen profundas dificultades para conseguir utilizar correctamente los códigos del sistema tradicional de aprendizaje, basado en la lectura y en la escritura; muchas veces pobremente reducidos a un libro de texto o a una disciplina específica. No es la intención decir que todo lo que sea interactivo, virtual o no tradicional es demoníaco; hay un universo que se abre inmenso y prometedor a través del uso inteligente y conciente de los medios audiovisuales y su asociación lúcida con los elementos que forman la base de nuestra antigua cultura escrita.

Palabras clave: *lectura, escritura, alfabetización, internet, televisión.*

ABSTRACT – *Reading and writing at internet age: problems and challenges of written culture.* This paper is a reflection on the abundance of technology that is available to a few people nowadays, and what we see happening to the “traditional” culture, which is facing problems to fulfill its true role. We observe children, youngsters and adults being bombarded by audiovisual means of information and education, and having serious difficulties to use the codes of traditional learning correctly, which were based on reading and writing; often reduced to a text book or a specific subject. It is not our intention to say that all that is interactive, virtual or not traditional is demonic; there is a universe that opens widely and promisingly through the intelligent and conscious use of audiovisual means and its lucid association with the elements that form the basis of our old written culture.

Keywords: *reading, writing, literacy, internet, television.*

Me referiré¹, para empezar, a los datos más sobresalientes y al tiempo inquietantes de un reciente estudio sobre el consumo de televisión en los hogares catalanes, elaborado por el Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC). Cabe notar que, en la parte que afecta a los niños con edades comprendidas entre 4 y 12 años, dicho informe concluye que pasan 990 horas al año frente al televisor y algunas menos, 960, en la escuela. Semanalmente, el consumo infantil de televisión equivale a 19 horas que ascienden a 30 con las 5 dedicadas a los videojuegos y otras tantas al ordenador (*Llibre blanc*, 2003).

Una conclusión similar es la que se extrae de otra investigación sobre *La situación social de los jóvenes en Andalucía*, realizada por el Instituto de Estudios Sociales de dicha Comunidad Autónoma, donde se apunta que los jóvenes andaluces pasan una media diaria de 2,37 horas frente al televisor y 1,16 delante del ordenador, que aumentan durante el fin de semana. En cuanto al tiempo semanal destinado a los libros y a la lectura, un 31,5 por ciento de los hombres y un 44,2 de las mujeres le dedicaría entre una y tres horas, si bien dichos porcentajes serían respectivamente del 36 y 51 por ciento en la franja de 26 a 30 años (Fernández & alii, 2003, p. 191-197).

Es obvio que toda estadística tiene un punto de simplificación y que en ese cálculo se acumulan tiempos vacacionales en los que la escuela descansa en el cumplimiento de su misión. No obstante, dichas cifras sugieren distintas interpretaciones y maneras de analizarlas. Al hilo de ellas algún programador de Televisión ha señalado la conveniencia de que la escuela eduque también a los niños en el consumo de cuanto pueden recibir a través de ese canal. No dudo de que así debiera ser y de que tal objetivo deba estar presente en la planificación de la enseñanza desde sus comienzos. Vivimos en un mundo lleno, invadido, de imágenes y ciertamente es oportuno que aprendamos a analizarlas críticamente, que no demos la espalda a este universo de comunicación por mucha que sea nuestra devoción a la cultura escrita.

Queramos o no, nuestros hábitos de ocio están en mayor medida presididos por las informaciones, conocimientos y distracciones que recibimos a través de los canales audiovisuales. Hablando del reinado de este medio, meses atrás, Umberto Eco publicaba un esclarecedor artículo denunciando las perversiones del régimen mediático. Decía en él que éste se caracteriza por una cierta aceptación del disenso expresada a través de los canales escritos (prensa, libros, etc.), a sabiendas de que tan sólo uno 10 por ciento de la población se vale regularmente de ellos, mientras que la inmensa mayoría se informa a través de la televisión. De ahí el interés político por su control, del que sobran referencias en la historia más reciente (Eco, 2004).

Es evidente que los canales audiovisuales resultan más amistosos, cómodos y accesibles en la medida que exigen menos esfuerzo. Las características del tiempo que vivimos parecen confirmar que el *homo videns* desplaza cada día más al *homo legens*. Hablando de las diferencias entre uno y otro, entre una

forma y otra de información y conocimiento, el lingüista italiano Raffaele Simone (2001, p. 91-101) ha establecido la siguiente cadena de items:

- a) La modificación del ritmo cognoscitivo, con dos consecuencias fundamentales: por un lado, su intensidad, que va del más pausado de la lectura al más veloz de la visión; y por otro, la implicación del sujeto, pues mientras que en la lectura somos nosotros quienes controlamos el proceso en la visión estamos obligados a seguir la cadencia impuesta por el emisor;
- b) La capacidad de corregir lo que leemos, es decir de detenernos a resolver una duda o a repensar una frase; frente a la imposibilidad de hacer lo mismo cuando contemplamos una película;
- c) Las referencias enciclopédicas. Cada texto que leemos remite a otros a los que podemos acudir estableciendo así una cadena de conocimientos, que, sin embargo, no es precisa en el caso de los productos audiovisuales, donde no cabe la misma posibilidad de llevarlo a cabo por la inmediatez del acto receptivo. Distinto, por supuesto, puede ser el caso de ciertas aplicaciones del video;
- d) La convivialidad. Si la lectura es, en general, poco convivial por cuanto se suele producir en soledad y silencio; los productos audiovisuales se prestan a ser vistos junto a otros e incluso realizando otra actividad;
- e) La multisensorialidad. Este rasgo es propio de la cultura audiovisual y menos relevante en el caso de la lectura donde los sentidos físicos puestos en funcionamiento son menos;
- f) La iconicidad. Obviamente la imagen es más icónica que la palabra dado que es mucho más explícita la correspondencia entre el significado y el significante. Salvo que esté alterada, la fotografía de un niño se le parecerá siempre más que cualquier descripción literaria, si bien ésta permite liberar otros recursos de la imaginación;
- g) La citabilidad. Un texto se puede citar, se establece una relación con él que puede valer en otras circunstancias; en tanto que este rasgo es menos notorio con las imágenes, aunque también podemos apoyarnos en ellas para formular nuestros razonamientos;
- h) Afabilidad o amistosidad. Tiene que ver con la facilidad del acceso a cada medio, mayor cuanto menos den que hacer como suele acontecer con muchos de los productos audiovisuales.

El nivel de cumplimiento de unos rasgos u otros marca el contraste entre el *homo legens* y el *homo videns*; esto es, entre un tipo de inteligencia asentado en la visión alfabética y otro en la no-alfabética, que parte del presupuesto de que es más fácil mirar que leer. Aserto este muy a tener en cuenta al valorar el papel de la cultura escrita y de la educación en la sociedad actual. Por eso, como ha sostenido Giovanni Sartori (1998, p. 47, 55), el problema respecto a Internet no está en determinar si producirá o no un crecimiento cultural, cuanto en que el

niño que se inicia con la televisión después no está igualmente preparado para la abstracción, puesto que accede a la Red con una capacidad de conocimiento atrofiada y sin las herramientas básicas para hacer un uso racional de ella. Tal merma se deja notar en la apropiación acrítica que se hace de muchos de los materiales «colgados» de la Red, máxime dada la libertad de publicación que existe en ésta y la general inexistencia de unos mínimos controles de calidad sobre los contenidos.

Vivimos así en un mundo de paradojas donde, por un lado, se asiste a una continua penetración de la cultura audiovisual, y por otro, es evidente que nuestra vida cotidiana está permeada por la cultura escrita, como ha señalado la historiadora de la tecnología Ruth Schwartz-Cowan. Dice ella que basta atender a nuestro diario devenir para constatar la presencia de la escritura cuando llegamos a un acuerdo, intercambiamos propiedades o cuando compramos algún producto. Así mismo redactamos leyes y normas para regular el comportamiento social; escribimos nuestros pensamientos y reflexiones más íntimas en el espacio de un diario, ahora también en Internet; o nos comunicamos con nuestros seres queridos, amigos, compañeros y colegas mediante cartas o correos electrónicos (Cfr: Kalman, 2003, p. 4). Incluso, aunque siempre se recuerde lo poco que se lee, es evidente que el libro desempeña una función importante en nuestra sociedad. En medio del magma audiovisual aún son muchos los resquicios y ecos de la mentalidad letrada, de una cultura construida en torno al altar de la escritura, sin eludir las contradicciones y exclusiones inherentes a ésta (Castillo, 2004ab).

Sin demonizar cada criatura audiovisual, urge pues que nos preguntemos sobre el papel de la escritura y lo escrito en este contexto. Sobre todo cuanto tan reiterados y ampulosos son los planes que rodean la introducción de los ordenadores en la escuela o los proyectos de instalar conexiones a Internet en las bibliotecas públicas, por no hablar de otros que tienen más que ver con el desarrollo de un modelo de biblioteca que sea a la vez un centro de recursos para el aprendizaje. La biblioteca, en efecto, ya no se puede concebir como una simple colección de volúmenes sabiamente administrados por los “guardianes de las palabras”, sino que debe avanzar hacia espacios más interactivos donde converjan diversas modalidades de servicios y recursos (libros, revistas, mediateca, etc.). De igual modo, la escuela no puede estar ajena a Internet y, es más, junto a otros servicios públicos, debe asumir la reducción de la brecha digital que separa a los países pobres de los ricos, a las zonas rurales de las urbanas y a las personas sin recursos de aquellas que los tienen. Algunos experimentos de implantación de Internet en entornos desfavorecidos o en países de escasa alfabetización así lo señalan. Anoto aquí el proyecto llevado a cabo durante el año 2000 en la escuela primaria Madantoosi del poblado rural Raebareilly Uttar Pradesh, en el norte de la India, un lugar donde nadie había tenido la oportunidad de ver y tocar un ordenador. Al introducir uno en una escuela los niños inicialmente mostraron alguna dificultad de aprendizaje pero

inmediatamente aprendieron a utilizar el ordenador durante las horas de clase. Ciertos profesores se dieron cuenta de su potencial para la enseñanza y los padres lo valoraron muy positivamente, pues como dijeron algunos de ellos: “mi hijo tiene lo mismo que los niños de la ciudad. Y eso me alegra. En estos días todo el mundo debe conocer las computadoras... de ello depende que haya mejores trabajos”; “Nuestros hijos también deben tener acceso a las más avanzadas técnicas educativas” (Sahni, 2003, p. 43-46).

Afirmaciones incontestables. La escuela y la biblioteca pública deben asumir ese reto integracionista respecto a las nuevas tecnologías. Lo mismo que desde hace algunos siglos se esfuerzan porque el desconocimiento de la escritura y de la lectura no sea una barrera social, hoy día también deben entender que la inaccesibilidad a Internet reforzará esas desigualdades. No ya porque se deje de tener acceso a múltiples canales de información, sino básicamente porque dicha tecnología constituye una herramienta de nuestro tiempo. Hasta aquí todos de acuerdo: bienvenidos sean cuantos planes favorezcan la implantación de Internet en esos lugares de modo que todos podamos tenerlos al alcance de la mano. Esto, sin embargo, no quita que igualmente debemos meditar sobre otras consecuencias de este proceso.

Siguiendo a Raffaele Simone, la inquietud generada por la cultura audiovisual tiene que ver con la pérdida de las formas de saber que nos han acompañado desde el nacimiento de la escritura. Abundando en las implicaciones cognitivas y sociales de esta revolución, el antropólogo Jack Goody nos ha recordado en distintas ocasiones que la introducción de la escritura estuvo (y está) acompañada de transformaciones notables en nuestra manera de percibir, aprender y pensar: ya sea en el modo de representar el conocimiento, en la forma de expresar nuestro conjunto de creencias, en los sistemas de organización política y social o en algo tan ligado a la escritura como la codificación de las leyes (Goody, 1986 & 2000).

Esos y otros campos responden a un cuadro de conocimientos cimentado, según el lingüista italiano, en la *visión alfabética*, a la que cabe atribuir una significativa ampliación de las modalidades de percepción preexistentes. Concretamente, con la invención de la escritura se acrecentó la oposición, intuida por Condillac, entre dos tipos de inteligencia: la *simultánea*, que ignora el tiempo por cuanto “opera sobre datos simultáneos y por así decir sinópticos (como los estímulos visuales, que se presentan en gran número en el mismo momento, y entre los cuales es difícil establecer un orden)”; y la *secuencial*, que “opera en la sucesión de estímulos, y los coloca en línea, analizándolos y articulándolos” (Simone, 2001, p. 33).

Mientras que la capacitación en cultura escrita arranca de un conocimiento conceptual y abstracto resumido en el potencial simbólico de las palabras; la cultura audiovisual se vincula con un lenguaje de tipo más perceptivo y concreto, infinitamente más pobre. No ya en el número de palabras, sino fundamentalmente

en lo que concierne a la riqueza de significados, es decir, a la capacidad connotativa y asociativa. Qué ahora se esté experimentado un proceso de signo distinto según el cual vuelve a cobrar protagonismo la *visión no-alfabética* no es irrelevante. Sobre todo porque conlleva unas destrezas o formas de inteligencia y conocimiento que no se remiten tanto a los saberes aprehendidos por medio de la cultura escrita, cuanto a las informaciones e impactos que recibimos a través de los canales audiovisuales. En nuestra vida cotidiana cada vez es más frecuente que las referencias de autoridad empleadas para legitimar nuestras opiniones y conocimientos se remitan a aquello que previamente hemos visto. El conocido proverbio “una imagen vale más que mil palabras” cada día desempeña una baza más importante. No ya porque las imágenes de los atentados a las Torres Gemelas, de la reciente e inacabada guerra de Iraq o de los *trenes de la muerte* en Madrid puedan superar en elocuencia a la más ejemplar de las crónicas periodísticas, sino porque es más probable que recurramos a las primeras antes que a las segundas al hablar de estos episodios. Al menos fuera de los círculos de opinión, en definitiva allí donde se cuece el día a día de la gente normal. Tampoco sirve argumentar que actualmente la prensa mundial puede estar al alcance de casi todos a través de Internet, pues finalmente sigue siendo una minoría social quien se sirve enteramente de estos avances.

La lógica de la escritura y la lógica de lo audiovisual

Aunque suene a una más de las paradojas de nuestro tiempo, lo cierto es que esta sociedad de la imagen en la que estamos inmersos coincide con una preocupante detención de la alfabetización denunciada por todos los expertos en el tema. Es indiscutible que el número de personas adultas alfabetizadas (15 años o más) ha crecido en el último siglo como nunca en la historia, puesto que, conforme a las estimaciones de la UNESCO, para el año 2000 se habría llegado al 72 por ciento de alfabetizados frente al 56 que existía en 1970. Incluso en los países en vías de desarrollo, dicho progreso ha supuesto una apreciable reducción de la población analfabeta, cifrada en el 28 por ciento en el año 2000 frente al 55 de la década de los setenta (Wagner, 1998, p. 31-33)

Sin embargo tras esas luces se encuentran no pocas sombras, sobre todo en lo que atañe a los aspectos más cualitativos del problema. La alfabetización y la educación básica de los adultos son, en efecto, un asunto que está presente en la agenda de las instancias internacionales, gobiernos y organizaciones humanitarias empeñados en la lucha contra el analfabetismo. Al principio, la tarea era enseñar el alfabeto pensando que tras ello vendrían nuevas oportunidades para aprender a escribir y de leer con fluidez. Después se ha visto que con ello no bastaba y que justamente el gran problema que tenemos en nuestro tiempo es la crisis de esos modelos de alfabetización y, a la postre, la

decadencia de ésta. Decadencia que se manifiesta, sobre todo, en lo que algunos han llamado el neoanalfabetismo o retomo al iletrismo, es decir, la pérdida de las destrezas alfabéticas por falta de práctica o deficiencias del sistema educativo (Johannot, 1994). Según Antonio Viñao (1999, [1990], p. 115), se trata de personas “sin capacidad de reacción, reflexión o sentido crítico e imaginativo frente a la sobreinformación repetitiva y banal de la cultura audiovisual y escrita”.

Visto desde una perspectiva histórica, este es un problema característico de la sociedad moderna y tiene mucho que ver con la implantación de los medios audiovisuales. Éstos, y sobre todo la televisión, han repercutido en la pérdida de la capacidad de abstracción inherente a la *literacia o letramento*, esto es, a la mentalidad letrada, entendiéndola en su acepción más universal y no restringida al valor que puedan darle las elites intelectuales (Soares, 2001). Giovanni Sartori (1998) ha manifestado que el problema de los *media* contemporáneos no está tanto en Internet y las mutaciones acarreadas en las prácticas de cultura escrita, algunas sin duda enriquecedoras; cuanto en las transformaciones introducidas previamente por la televisión en las maneras de aprender y organizar el conocimiento.

Así, cada día es mayor la bolsa de personas técnicamente alfabetizadas pero que se encuentran con verdaderos problemas a la hora de compilar un documento o de redactar un determinado tipo de escrito. Es cierto que, si somos ecuanímenes, estas dificultades afectan a una población todavía más numerosa de la que forman los alfabetizados precarios, pues quién de nosotros no experimenta con horror la lectura de uno de los manuales de instrucciones que acompañan a cualquiera de los inventos electrónicos, o quién de nosotros no se lleva las manos a la cabeza al ver lo incomprensible y complejo de ciertos documentos administrativos pensados más para detestar la burocracia que para ayudar a los ciudadanos. Todos podríamos referir ejemplos de un tipo u otro, pero siempre distintos a la dificultad y hasta violencia que experimenta la persona que no sabe leer ni escribir siquiera en forma rudimentaria.

Al lado de las capacitaciones insuficientes de quienes han adquirido una alfabetización básica está la dificultad de hacer un uso adecuado y extenso de la lectura y de la escritura. Todos los estudios de los últimos años coinciden, en efecto, en que la alfabetización no radica sólo en el dominio del lenguaje escrito, pues está demostrado que esto por sí sólo no provoca la transformación de las personas, sino en su apropiación como herramienta de pensamiento y comunicación (Ribeiro, 2003, p. 13). Como dijeron Olson, Hildyard y Torrance (1985, p. 14; Olson & Torrance, 1995 [1991], p. 13), lo importante no es que la persona sepa escribir sino lo que sea capaz de hacer con dicha habilidad en diversos contextos. Por ello que cuando se trabaja en experiencias de alfabetización, ya sea en la escuela o en comunidades de adultos, más o menos formales, sea importante que el aprendizaje constituya un auténtica inmersión en las prácticas de la cultura escrita que envuelven a la persona, es decir, que

esté ligado a su cotidianeidad. Un error que se ha cometido y seguramente se sigue cometiendo cuando se concibe la enseñanza como una actividad jerárquica apegada al libro de texto y a la impartición de los contenidos expuestos en éste.

La escritura y la lectura deben así concebirse como una actividad placentera y al tiempo vinculada a la utilidad de cuanto se aprende. Tomie De Paola cuenta la anécdota que le ocurrió cuando él acudió por vez primera al jardín de infancia deseoso de leer y le preguntó a la Señorita: “Señorita, ¿cuándo vamos a empezar nosotros a leer”, y ella le contestó: “Pues eso empezaremos a hacerlo el año que viene”, y Tomy respondió: “¡Ah, pues entonces volveré el año próximo que será cuando realmente a mí esto me interese!”. Seguramente sea una vivencia algo normal, sentida por otros muchos niños al iniciarse en el conocimiento de las primeras letras siguiendo procedimientos encorsetados. Otras experiencias similares han confirmado también el fracaso de aquellos planes de alfabetización obcecados en enseñar a descifrar letras en vez de a leer el mundo, como propuso Paulo Freire. Parece suficientemente probado que saber escribir y leer no es una garantía suficiente para proseguir el aprendizaje, sino que es necesario que la persona “comprenda cómo los textos escritos se insertan en la vida social y se utilizan para fines sociales, económicos, culturales, ideológicos y políticos”. De acuerdo a Anne Dyson, ser alfabetizado significa estar capacitado para hacer uso de la lengua escrita para participar en el mundo social, y alfabetizarse implica el proceso de aprender a emplear el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros (Kalman 2003, p. 5-6).

Dar la espalda a esa realidad puede ser una carencia de algunos programas educativos basados exclusivamente en los materiales didácticos, como si éstos fueran el único recurso para aprender. Alfabetizarse, como ha dicho Gregorio Hernández, “significa incorporar la lengua escrita en la vida de uno; es decir, usar los textos con confianza, destreza y convicción para participar en actividades sociales donde leer y escribir es útil e indispensable, y para ‘leer el mundo’ y participar conscientemente en su transformación”. Sus investigaciones sobre la educación de adultos marginados en la ciudad de México le llevaron a constatar el fracaso de los programas más reglados y el mayor éxito de aquellas otras iniciativas en las que los roles de maestro y alumno no estaban tan marcados, ya que en estos grupos, más que preocuparse por los métodos, lo que se hacía era “dar acceso a la cultura escrita a través de lectores/escritores que diseminan materiales y prácticas de lectura, y muestran cómo interpretar los textos para, a su vez, interpretar el mundo” (Hernández, 2003, p. 15-18).

Michèle Petit ha señalado que la adquisición de la cultura escrita interviene en la construcción de uno mismo y en la adopción de una ciudadanía activa, toda vez que dicha competencia le da acceso a un mundo por descubrir. Esas atribuciones se observan muy claramente en el valor que a la escritura y a la lectura le dan las personas habitualmente excluidas de ellas. La antropóloga

francesa cita, entre otros muchos testimonios, el de Daoud, un muchacho de origen senegalés, que dijo lo siguiente de la lectura:

La lectura para mí no es una diversión, es algo que me construye. La biblioteca me dio la posibilidad de imaginar películas, mis propias películas, como si fuera un realizador. Muchas veces iba allí a leer cómics, pero me quedaba en el área de libros. Con esos librotos gordos, a veces leía el resumen, me imaginaba la historia, leía la primera página, la primera línea, y me contaba todo lo que pasaba (Petit, 1999, p. 31).

De ahí la importancia que tienen los mediadores: maestros y bibliotecarios, fundamentalmente. Claro, que para que su papel sea realmente influyente, o pueda ser percibido como tal, es preciso que no intervengan de manera pasiva, sino que se impliquen. Sobre todo en el caso del maestro, es evidente que éste constituye un referente, un modelo, de manera que puede servir de poco que se insista en la importancia de la lectura o de la escritura sin transmitirlo mediante la propia experiencia. Por eso mismo que en el entorno escolar la lectura deba pertenecer a todos los profesores y no sólo al de lengua. Si el niño o la niña percibe que los libros sólo son útiles en la clase de lengua se habrá perpetrado un verdadero error. Valgan como prueba de ello otros dos elocuentes testimonios recogidos por Michèle Petit donde niños de entornos marginados muestran su valoración de la cultura escrita y, expresamente, la importancia desempeñada por quienes les ayudaron a entrar en el mundo de las letras:

Tenia muchos problemas por haber llegado grande a Francia, pero ella me ayudó mucho. Tuve suerte, hay otras que no te ayudan [...]. En francés, me corregía mis resúmenes. Me decía: "Mira, no se dice así, mejor dilo así". O los errores de gramática. Ella me explicaba, se daba tiempo para hacerlo. Decía: "De matemáticas, buen, mejor no me preguntes nada porque...". Me ayudaba mucho. Nunca la olvidaré. O si no, era la documentalista de la biblioteca escolar. Ella me ayudó mucho también. Sobre todo en francés. Como yo tenía muchos problemas en esta materia, debía ponerme al corriente (Pétit, 1999, p. 156).

Mi vida escolar fue muy difícil, llena de fracasos. Las cuatro llegamos a Francia entre las edades de tres y cinco años. Yo hablaba argelino. Cuando entré a la primaria me costó mucho trabajo adaptarme, y luego sufrí la separación de mi madre. Nos pusieron en los grupos no francófonos que había en la época [...]. Chapurrábamos el francés. Pero yo sentía mucho cariño por mis profesores en forma individual. Es decir; adoraba a la maestra, le escribía tarjetas postales que nunca le enviaba. Quería mucho a los maestros porque transmitían cosas, estaban allí, eran personas sensatas, que razonaban, que comprendían, mientras que mis padres no comprendían. Eran adultos diferentes a los que me rodeaban. Me dieron una fuerza. Después de todo había otras personas aparte de los padres, de la vida tradicional en familia. Me ayudaban a abrirme hacia el

exterior, al igual que las bibliotecarias. Eran otros adultos que no me consideraban una bebé o una niña que está para hacer el quehacer

Vivíamos en un capullo familiar muy fuerte. Mis padres nunca recibían visitas, amigos franceses o argelinos [...]. Es muy difícil cuando ésa es la única referencia que se tiene de joven. Es como si estuvieras completamente aislada. El libro era la única forma de salirme de eso, de abrirme un poco (Petit, 1999, p. 157-158).

Vivencias de este tipo nos ayudan sin duda a valorar el papel de la cultura escrita y el significado que puede entrañar su adquisición y uso. Por ello sin restar un ápice de importancia al rol que puede desempeñar la alfabetización informática y la incorporación generalizada de los ordenadores en el ámbito de la escuela, entre otras razones para limar las asperezas de esa brecha digital a la que antes me refería; considero igualmente que tanto o más prioritario es detenerse a pensar en las carencias de nuestros sistemas educativos y en las insuficiencias de la formación letrada en muchos lugares del planeta. Tanto Internet como la televisión no son más que instrumentos susceptibles de un apreciable aprovechamiento educativo; pero sin anteponerlos al principio básico que está en el comienzo del itinerario formativo: la competencia en cultura escrita. No para descifrar el alfabeto, como ya se ha dicho, sino para hacer un uso efectivo de ello y desenvolverse activamente en la vida social, política, económica o cultural.

Algo que puede estar perdiéndose en algunos casos. Hoy día son muchas las evidencias que advierten que nos estamos asomando a la ventana audiovisual o electrónica con notables carencias en el manejo de la escritura y de la lectura. Sin ir más lejos, en el país más avanzado e interesado en la revolución digital, los Estados Unidos de América, a finales de los años noventa la población analfabeta rondaba el 20 por ciento del total. Si le sumamos la constatada degradación de la calidad de la enseñanza, todo parece estar sirviendo para agudizar la bipolarización social entre una minoría altamente cualificada, que controla el poder político y especialmente económico, y una mayoría social débilmente alfabetizada, destinataria de muchos de esos logros informáticos y audiovisuales diseñados para el entretenimiento.

Termino con una viñeta de El Roto, uno de los dibujantes más lúcidos y mordaces de la prensa española. Meses atrás, en su diaria colaboración en las páginas del periódico *El País*, llamaba la atención sobre la televisión. El dibujo muestra a una madre y a su hijo: la primera proclama que “los niños que se alimentan de la televisión se crían sanos y robustos”, y el niño se acerca a ella reclamando su merienda diaria de televisión: ¡Mami, mami. ¿Qué programa tenemos hoy de merienda?! (El País, 26-1-2004).



Sin darnos cuenta, o tal vez sí, parece que nos vamos acostumbrando a vivir sin palabras o cada vez con menos. A no necesitar de ellas como le sucede a Iriero, uno de los personajes que pueblan la obra de Italo Calvino *Si una noche de invierno un viajero*, tan volcada en algunos problemas similares a los que he apuntado en estas páginas. Iriero no lee libros e incluso se siente orgulloso de ello pues no es fácil conseguirlo cuando desde pequeños nos enseñan a leer y “durante toda la vida seguimos esclavos de todos los chismes escritos que nos ponen delante de los ojos” (Calvino, 1993 [1979], p. 60). El secreto está, según él, no en negarse a mirar las palabras escritas, sino justamente en lo contrario, en mirarlas intensamente hasta que desaparezcan. ¿Será esto lo que persiguen algunos de los medios audiovisuales que nos rodean?

Discúlpenme si he parecido excesivamente pesimista. Tal vez no lo sea tanto, pero sí quería compartir algunas reflexiones y dudas sobre el mundo que estamos creando y el papel que reservamos en él a la escritura, al libro y a la lectura. A veces tendemos a mezclar las cosas sin ser conscientes de que “entre la lógica de la escritura y la lógica de lo audiovisual no hay posibilidad de compromiso”, pues, dado su carácter específico y su autonomía expresiva, son dos lógicas que se excluyen (Ferrariotti 2002 [1998], p. 22). Ahí está el centro de la cuestión: en la forma de inteligencia asociada a una y otra, de modo que una vez que lo hayamos admitido habremos comenzado a andar el camino para resistirnos a esa aparente agonía de la cultura escrita en el nuevo milenio.

Notas

1. Conferencia pronunciada en la sede de la Fundação PRO-DIGNIDADE de Lisboa el día 5 de febrero de 2004, en el ámbito del “Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização de Educação e Leitura”, coordinado por el profesor Justino Pereira de Magalhães, a quien reitero mi agradecimiento por la invitación.

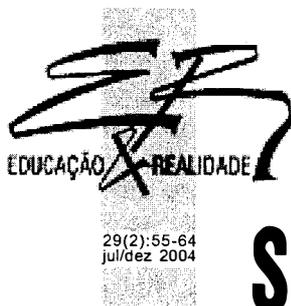
Referências Bibliográficas

- CALVINO, Italo. *Si una noche de invierno un viajero* [1979]. Madrid: Siruela, 1993.
- CASTILLO Gómez, Antonio. *Historia mínima del libro y la lectura*. Madrid: Siete Mares, 2004a.
- CASTILLO Gómez, Antonio (*Das tabuinhas ao hipertexto: uma viagem na história da cultura escrita*. Lisboa: Biblioteca Nacional, (2004b).
- ECO, Umberto “Los ojos del Duce”, *El País*, 24 de enero, 2004.
- Fernández Esquinas, Manuel; Ángeles Escrivá Chordá, M^o. de los Ángeles; Robles Rodríguez, Sara (2003): *La situación social de los jóvenes en Andalucía*. Sevilla, Instituto de la Juventud. Disponible también en <http://www.juntadeandalucia/institutodelajuventud> [Consultado 3-4-2004].
- FERRAROTTI, Franco (2002): *Leer, leerse. La agonía del libro en el cambio de milenio* [1998]. Barcelona, Península.
- GOODY, Jack: *The logic of writing in the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- GOODY, Jack. *The Power of the Written Tradition*. Washington-London, Smithsonian Institution Press, 2000.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio. “Comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 2003, 6, pp. 14-19.
- JOHANNOT, Yvonne. *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1994.
- KALMAN, Judith. “Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 2003, 6, pp. 3-9.
- Llibre blanc: L'educació en l'entorn audiovisual*, “Quaderns del Consell de l'Audivisual de Catalunya”, núm. extraordinari, noviembre 2003. <http://www.audiovisualcat.net/receca/lbd.pdf> [Consultado 2-4-2004].
- OLSON, David; Hildyard, A. & Torrance, Nancy. *Literacy, language, and learning: The nature and consequence of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- OLSON, David & Torrance, Nancy, comps. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995.

- PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- RIBEIRO, Vera Masagão: “El concepto de *letramento* y sus implicaciones pedagógicas”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 2003, 6, pp. 10-13.
- SARTORI, Giovanni. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus, 1998.
- SAHNI, Urvashi. “La brecha digital. Algunas soluciones para la India”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 2003, 6, pp. 43-46.
- SIMONE, Raffaele. *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus, 2001.
- SOARES, Magda. *Letramento: uma tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VIÑAO Frago, Antonio. “Historia de un largo proceso” [1990], en su libro *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, México, Fundación Educación, voces y vuelos, 1998, pp. 105-116.
- WAGNER, Daniel A. *Alfabetización: construir el futuro*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1998.

Antonio Castillo Gómez é professor da Universidad de Alcalá, Madrid, Espanha.

Endereço para correspondência:
antonio.castillo@uah.es



CRISIS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y SUJETO DOCENTE

Jaume Martínez Bonafé

RESUMO – *Crisis de la identidad profesional y sujeto docente.* Este texto se inscribe en un estudio más amplio donde se pretende un recorrido por cuatro grandes núcleos de problematización sobre el profesorado, su formación y su trabajo. Estos se refieren a la identidad profesional, pero también, al saber docente, la estructura del puesto de trabajo y los espacios y estrategias de formación. Aunque el artículo se centre en exclusiva en el problema de la identidad, tratando de sensibilizar sobre la necesidad de recuperación del sujeto docente y el reconocimiento de la complejidad y pluralidad identitaria de ese sector social, cultural y profesional que llamamos “el profesorado”, creo que es necesario advertir de las complejas relaciones que van tejiendo una relación estrecha entre los cuatro núcleos anunciados. De modo que identidad, saber, poder y trabajo son algo así como los grandes cristales que, según la posición en que les coloquemos, van dando formas diferentes a nuestro caleidoscopio sobre el profesorado.

Palavras-clave: *identidad profesional, sujeto docente, saber, poder, trabajo.*

ABSTRACT – *Crisis of professional and teacher's identity.* This paper is part of a larger study that intends to analyze four big nuclei of teachers' problems, their education, and their work. These are linked to the professional identity but also to the knowledge of how to teach, the structure of being a teacher and the spaces and strategies of education. Since the paper is centered exclusively on the need of valuing teacher's work, on the recognition of identity complexity, and plurality of this social cultural and professional sector, which are called teacher's staff, I believe it is necessary to advise on the complex relationships among the four named nuclei. In this sense, identity, knowledge, power, and work are like big crystals that, depending on the way we position them, take different shapes in our kaleidoscope of the teacher's profession.

Keywords: *professional identity, teachers, knowledge, power, work.*

La identidad profesional

¿Quiénes somos “el profesorado”? ¿A qué sujeto colectivo pretendemos identificar con este nombre? No es fácil responder a esta cuestión y para hacerlo tendríamos al menos que profundizar en una triple vertiente de análisis: a) por un lado, la identificación de eso que podríamos llamar una “identidad estructural” relacionada con su origen y construcción social (de género, clase social, procedencia étnica, opción sexual, etc.) y con los roles específicamente profesionales regulados por el puesto de trabajo; b) pero también define ese espacio de identidad lo que podemos llamar “la crisis de la identidad profesional”, directamente relacionada con una crisis más general provocada por la inestabilidad, el desorden y el cambio constante del mundo en el que hoy vivimos y trabajamos (estoy queriendo decir que nos hacemos también con nuestras crisis y las crisis del campo de significación en el que se inscriben nuestras prácticas); c) y todavía de un modo más drástico, creo que se puede hablar en el caso del profesorado de una no-identidad que es algo así como recordar que uno todavía no es dueño de sí mismo. Pero si lo fuera, o mejor dicho, en el proceso de querer serlo, probablemente se diera cuenta que antes, un sujeto unitario se constituía, sin discordias sobre mitos identitarios compactos, desde lo múltiple, plural, diverso, diferente y con una cierta capacidad camaleónica para mimetizar e integrar la contradictoria complejidad que le rodea.

Veamos, en primer lugar, un breve apunte de esa primera vertiente que he llamado “identidad estructural”. El sector profesional que llamamos “profesorado” – aún teniendo un conjunto de características comunes en las que más adelante me detendré-, muestra una considerable pluralidad y complejidad sociológica. Cuando decimos *el profesorado* estamos nombrando a un grupo en el que hay más mujeres que hombres en una proporción inversa a medida que se asciende en los diferentes niveles del sistema, hasta llegar a la enseñanza universitaria, en donde son mayoría los hombres. El origen social es mayoritariamente humilde, particularmente el profesorado de enseñanza Primaria, desplazándose en las últimas décadas del campesinado de origen rural al subproletariado de las grandes urbes. Es un grupo, además, en el que hay andaluces, o vascos, o catalanes...o gitanos, es decir, personas nacidas en el interior de una determinada cultura diferenciada. También hay heterosexuales y homosexuales. Creyentes – de diferentes religiones –, agnósticos y ateos. Y parece que en el sector hay más progresistas que conservadores, al menos si nos dejamos guiar por los resultados de las elecciones sindicales, aunque déjenme que les confiese que ya no me parece esta adscripción sindical un criterio muy fiable para juzgar el progresismo.

También conviene recordar que es un colectivo mayoritariamente de funcionarios – casi las tres cuartas partes –, a pesar de que el incremento de la oferta privada en los últimos años está a punto de relegar al segundo lugar a la

pública en algunas comunidades autónomas. Es un grupo con una media de edad de 39 años pero si consideramos que en la última década la plantilla docente experimentó un incremento de casi el 20% podemos imaginar claustros² con profesorado de edades muy dispares. Pueden existir, además, diferencias salariales importantes, sobre todo, pero no solo, en función de complementos retributivos diferentes según comunidades autónomas.

Es decir, el profesorado, como otros grupos profesionales, en una primer aproximación macro-estructural, muestra una considerable diversidad sociológica. Y si la aproximación es micro lo que muestran las etnografías de la escuela es que cada claustro es un mundo y que cada profesor es hijo de un padre y de una madre. O sea, que la micro-física aumenta todavía la complejidad.

¿Qué es entonces lo común? ¿Qué identifica a la profesión? Pues quizá lo que está más en crisis en el interior de esa identidad estructural socialmente construida es la imagen autoritaria de una función social reproductora en el interior de la institución escolar. (Quiero advertir que hablo de autoritarismo como una función asignada externamente al sujeto: la reproducción de unas formas de relación entre el saber y el poder que facilita que las cosas de la sociedad, moviéndose, queden como están. O sea, la producción de la reproducción. Otra cosa distinta es la autoridad, pero eso es ya una conquista del sujeto, una posibilidad de reconocimiento por parte del otro y una capacidad para apoderarse de muchas de las decisiones que afectan al proceso y al producto de su trabajo).

Veamos, entonces, algunos de estos rasgos que han ido confirmando “identidad profesional” y los actuales efectos o modos de subjetivación sobre el profesorado de la crisis de esa autoritaria función social reproductora.

a) Inmovilismo institucional en un mundo nómada

Creo que vale la pena que nos detengamos a pensar en el modo en que una experiencia social nos constituye y se instituye en nuestras estructuras subjetivas y, claro, acaba gobernando sobre los significados que atribuimos a nuestras prácticas. Hay herramientas conceptuales que nos pueden ayudar. Bourdieu, por ejemplo, habla del *habitus* haciendo referencia a las formas en que una experiencia social nos subjetiviza; y utiliza la noción de *campo de significación* para dar explicación del modo en que una práctica social se inscribe siempre en una red de relaciones de poder simbólico – un espacio, lugar o terreno social donde se ponen en juego recursos y valores y donde los agentes sociales compiten por su posesión o por su legitimidad-. Por eso, el significado que damos a las cosas depende mucho de nuestra inserción en un campo de significación. Podemos encontrar otras herramientas: las de Foucault, en eso que llama las *tecnologías del yo* o las Berger y Luckman para explicar la *institucionalización*. Bueno, son herramientas.

El profesorado ha vivido permanentemente encerrado en el interior del aula. Ese ha sido siempre su mundo profesional – que es también gran parte de su mundo biográfico – y nunca le dejaron escapar de él. Ni para airearse – es decir, cambiar por un tiempo de tarea- ni para incorporar otros mundos ajenos. Y en el caso del profesorado de Primaria, además, sin casi ninguna posibilidad real de promoción profesional a otro cuerpo o nivel superior. Y ahora, ve perplejo que no sólo no quieren entrar en el aula los que nunca quisieron entrar – aquellos que sociológicamente estaban destinados a justificar el discurso del fracaso escolar –, sino que empiezan a escapar del aula otros sectores sociales y otras culturas que históricamente utilizaron la escuela en su beneficio. Algo así como un intento de prescindir del intermediario, porque ya no les sirve³. Pero además observa que vive en un mundo en el que cada vez más sus vecinos muestran una movilidad laboral – frágil, desordenada, indeterminada en el tiempo y en el espacio, arriesgada – que tiene poco que ver con la tradicional estabilidad del funcionario en la que él o ella todavía están *instalados*.

La escuela como institución es cada vez más una isla social ajena a las turbulencias del océano del mundo. Esta es una vieja crítica – la escuela cerrada–, pero hoy las transformaciones, adaptaciones y readaptaciones culturales y tecnológicas adquieren una velocidad insospechada hasta hace poco tiempo, y ese aislamiento se hace más patente. Pues bien, creo que el profesorado ha ido construyendo una supuesta identidad profesional en una relación refleja con una biografía, que no escapó nunca a las fronteras culturales e institucionales de la escuela. Y cuando a una determinada – y minoritaria – parte de ese sector profesional el espejo biográfico le reflejó una imagen que le produjo malestar, buscó en una ideología externa a la escuela – la ideología del compromiso social – la posibilidad de una identidad colectiva alternativa. (Pero esto es ya adelantarnos en nuestro propio esquema. Dejemos aquí apuntado que la huida del presente provocada por el malestar identitario camina en la dirección de búsqueda de una nueva identidad – *el hombre nuevo* de los diferentes movimientos revolucionarios de los años 60, por ejemplo, fuera de las fronteras del significado de la escuela).

b) Perplejidad y crisis del saber en el sujeto urbanita

Y ese profesor que vivió permanentemente en el interior del aula, lo hizo apoyado en las seguras muletas de la verdad. Quizá hasta Kant y la Ilustración era sólo una verdad revelada. Después de Kant pudo ser ya una verdad demostrada. El proyecto de modernidad, del que nos pretendemos herederos, se basó en el orden, la certeza, la seguridad y la especialización científica. Luces nuevas frente al obscurantismo medieval, conocimientos científicos que nos ayudarían a enriquecer nuestras vidas. A pesar del significativo paréntesis del período de la dictadura franquista, de cuya herencia sociológica todavía somos

deudores, en aquel esquema de la modernidad nos formamos el profesorado y desde ese esquema pretendemos formar. Si bien es cierto que el profesor nunca fue dueño de los paquetes instructivos – nunca controló los medios de producción –, podía llegar a dominar con precisión tecnológica el desarrollo de la instrucción. Y aunque ciego, como el ciego del Lazarillo controlaba los códigos con los que socializar conocimientos y experiencias, porque se situaban en un esquema lógico, ordenado, prefijado y repetitivo.

¿Qué está ocurriendo ahora? Que otras palabras, otras analogías sustituyen a las anteriores si queremos explicarnos el mundo que estamos viviendo. En primer lugar, parece que se acabó el papel mesiánico del intelectual que orienta la comprensión crítica del mundo. Las palabras de complejidad y caos dejan al orientador histórico sumido en la perplejidad. La arquitectura cultural es efímera, las tecnologías audiovisuales hegemonizan el mensaje cultural, dando un valor preponderante a la imagen, y el *zapping* televisivo ha devenido una práctica social y cultural: consumimos fragmentos inconexos de una representación de la realidad previamente transformada en mercancía. El experto disciplinar, heredero del siglo de las luces, las revoluciones burguesas y el desarrollo industrial capitalista tiene hoy que compartir otras ópticas tan incómodas para quien trabajó siempre en la única dirección de su especialidad. Pero el mundo ya no se explica sin las ópticas de la interdisciplinariedad, la transversalidad y la integración de saberes. Y con ellas también, el reconocimiento de la incertidumbre, el relativismo y la pluralidad de perspectivas. Ya no hay verdades incuestionables y eso hace más obvio si cabe el sentido radical de una educación para el espíritu crítico. ¿Pero cómo alcanzar esas raíces profundas si como docentes constituimos una comunidad del saber formada en la superficialidad académica de un conocimiento parcelado que durante demasiado tiempo hemos considerado positivo, científico y superior?

c) la miseria del espectáculo y la crisis de la política

Finalmente, ese profesor que vivió permanentemente en el aula acompañado de la verdad única, creyó que actuaba en el interior de un proceso social controlado de cambio y mejora. Se suponía que con su trabajo capitalizaba culturalmente a la población y contribuía al desarrollo social. Sin embargo, una de las características de la complejidad actual, es la naturaleza contradictoria, paradójica, de los procesos que afectan al cambio social y cultural.

El profesorado se enfrenta a una experiencia social en la que su trabajo e influencia socializadora sobre los jóvenes no es percibida ni por estos ni por el resto de la sociedad como un capital cultural seguro, estable, y rentable. El éxito o valor de cambio de la fuerza de trabajo en el mercado depende de muchas otras variables, además de la cualificación escolar y académica. La escolarización total y masificada o la incapacidad del capitalismo actual para garantizar una situación

de pleno empleo al conjunto de la población trabajadora ha devaluado considerablemente las credenciales educativas.

Y es, por otra parte, muy difícil imaginar la confluencia de intereses desde el punto de vista del valor de uso de esa fuerza de trabajo entre lo que aporta una catedrática de Francés o de Química en un Instituto y lo que el adolescente percibe como conveniente para su desarrollo personal. Digamos que el adolescente sabe que entre las habilidades que supuestamente se le exigirán en un futuro puesto de trabajo y lo que le viene ofreciendo la institución educativa hay un abismo.

El mundo de la escuela, como el mundo globalizado que vivimos, ha perdido la seguridad en los roles tradicionales. Más allá de los horarios, los programas, los salarios, las categorías laborales o los reglamentos de régimen interior, se perdió el significado profundo que daba sentido a lo que pasaba allí adentro, y hoy “ser profesor” denota como mínimo un papel social muy erosionado y alejado de las expectativas tradicionales con las que se fue construyendo con el desarrollo de la Modernidad esa función docente.

En fin, la tradicional división de roles sexuales adjudicados a hombres y mujeres ha experimentado un cambio importante, modificaron su significado las categorías sociales de infancia y juventud, se erosionó la idea tradicional de parentesco familiar, entró en crisis el rol de la diferencia de edad, y el rol de adulto perdió fuerza y prestigio; es decir, el mundo ha perdido la seguridad de los roles tradicionales. Con ese panorama social ¿qué se esperaba de la “identidad profesional” del profesorado?

Los discursos del miedo

No me interesa aquí el miedo como sentimiento o vivencia interior. Prefiero imaginarlo como práctica discursiva, como algo que, ciertamente, interiorizamos en nuestros cuerpos hasta llegar en ocasiones a erizarnos la piel, pero que es efecto de un discurso de poder que pone en relación modos de hablar, modos de pensar y modos de actuar en un determinado plano institucional. Ver el miedo como una práctica nos permite dos cosas: por un lado, facilita el análisis y la comprensión al poder identificar y clasificar mejor los distintos tipos de miedos en lo que tienen de común de unos sujetos a otros, y por el otro lado, permite diseñar mejor las estrategias de combate. Al fin y al cabo, no estamos en este mundo ni para dar miedo ni para que nos lo den. Veamos, entonces, algunas de esas prácticas del discurso del miedo.

a) El miedo a la palabra

En la escuela tradicional siempre hubo miedo a la palabra. Quizá por eso en la pedagogía renovadora el texto libre o la asamblea fueron herramientas

estratégicas fundamentales para el cambio. Pero aunque el ejecutor del grito del silencio sea el maestro, la víctima no es sólo el alumno. También al maestro se le ordena callar, y también el maestro interioriza el silencio como propio y tiene miedo a decir, a ser dicho, al diálogo. El maestro tampoco habla, dice por boca de otros. Y un instrumento privilegiado de la voz de su amo es el libro de texto. Cuanto más libro de texto, menos maestro. ¿Quién cuenta la Historia? ¿Quién ordena el cálculo? ¿Quién mide los tiempos, los espacios? Al maestro nadie le pregunta. Ni los unos, ni los otros. Aquellos le quisieron hacer “constructivista” y le hablaron del “tercer nivel de concreción”. Estos le piden más reyes godos y más religión, y menos blandenguería, que luego nadie se esfuerza por nada, dicen. Y se va haciendo tan histórico el silencio que al final se tiene miedo a hablar. Y uno prefiere que le cuenten y luego ir sumando para los sexenios las horas certificadas de la sentada del silencio. El miedo a la palabra es el miedo a la construcción de la identidad, miedo a partir de sí mismo.

El miedo a la palabra es también el miedo a ser nombrado. Como ya señalé anteriormente, el profesorado nunca salió de las aulas, y aquí adentro, en el contexto de socialización de la escuela, todos fuimos aprendiendo desde muy pequeños, día a día y curso a curso, que lo mejor para la mayoría de nosotros era hacernos invisibles. Aprendimos a ocultarnos detrás de la espalda del compañero, a bajar la mirada ante el profesor o la profesora, a salirnos por la tangente, a escurrir el bulto. Poco a poco fuimos notando que cada vez era más difícil hablar y ya de mayores, si alguien nos interpela en público, el corazón se revolotea, la garganta se seca y la voz tiembla. Y claro, no queremos que nos pregunten. El poder se fue metiendo en nuestros cuerpos de tal manera que hasta circula con la sangre anunciando la muerte del sujeto. Y ya no somos nadie. Actuamos como funcionarios, reproducimos desde una racionalidad tecnoburocrática, y nos da miedo anunciar nuestro nombre que es decir reclamar el derecho al reconocimiento desde el que es posible el diálogo deliberativo, el intercambio y la cooperación profesional, la disidencia creativa y ética, la posibilidad, en fin, de la ciudadanía política en la escuela. El revitalizador ejercicio de la crítica.

b) El miedo a la saludable incertidumbre

Como anteriormente señalé, nos enseñaron con la racionalidad de la verdad, bien fuera revelada o por el contrario, obtenida a través de la prueba en una reducida y parcelaria visión del método científico. Sin embargo, nuestra vida profesional nos arroja permanentemente a las aguas turbulentas de la inseguridad y la incerteza. ¿Cómo es posible que habiendo estado tantas veces ante situaciones similares, tengamos miedo? Es el miedo a no saber qué va a pasar, y es el miedo de saber que nada de lo que pasó anteriormente tiene por qué repetirse de la misma manera. El residuo de indeterminación que acompaña, afortunada-

mente, a nuestro trabajo en las aulas. Todos sabemos ya que el mundo de la escuela es complejo, indeterminado y cambiante. No se puede programar como un esquema de inputs y outputs donde dado un a , obtendremos un a . No somos máquinas y vivimos con el miedo de no saber si pararemos el penalty. Pero esa es también nuestra grandeza, porque nos permite la reconstrucción crítica de nuestra experiencia. Aprendemos a ser buenos maestros viviendo el saludable miedo de la incertidumbre. Nos da miedo aquello que no conocemos, el devenir, el futuro, y lo vencemos cuando tomamos en nuestras manos el proceso de construir el presente, de hacer cada día aquello que sabemos y aquello que nos ilusiona y compromete ante los otros.

c) Hay muchos otros miedos

¡Hay tantos miedos! Una compañera maestra me habla del “*miedo a los padres*” que ella interpreta como el resultado de la inseguridad. Volvemos a la reivindicación de la palabra y del reconocimiento. ¿Quién tengo delante? ¿Quién me interpela? En la asamblea ciudadana, en la escuela como esfera pública, el sujeto tiene derecho a la educación y al ejercicio político del control público sobre la buena educación. Y el diálogo nos permite explicar y explicarnos. Defender, sugerir, protestar. La inseguridad puede que sea el resultado de un proceso de vaciamiento social por el que nadie tiene ya ningún proyecto propio. Ni padres ni maestros. Y si no hay comunidad educativa, si no hay un proyecto que defender desde la cooperación, poner a los padres ante los maestros no es más que un burocrático ejercicio de gestión administrativa sobre el “cómo va lo mío”. Pura perversión de la participación popular.

En diferentes estudios sobre la micro-política de la escuela encontramos identificado *el miedo al cambio*, a la innovación. No creo que la rutina o los esquemas rígidos sean profesionalmente más cómodos. Permanecer año tras año en una misma práctica reproductiva nos aleja precisamente de la posibilidad de encontrar nuevas y mejores herramientas conceptuales y procedimentales para enfrentarnos a los problemas de la práctica docente. El miedo al cambio es sobre todo una parálisis socialmente inducida. El discurso de la innovación puede resultar demagógico si no va acompañado de políticas drásticas de cambio en el curriculum y en la formación docente.

Otra identidad es posible: la recuperación del sujeto

En 1954, Marcuse publica *One-dimensional man*. En aquella obra se señalan las tendencias del capitalismo hacia un modo total de disciplinamiento y control de la voluntad del sujeto, de manera que la sociedad queda encerrada en el proceso de producir su represión en un marco de relaciones libidinosas con la

mercancía. El reino de la mercancía en las democracias de supermercado. Sin embargo, Marcuse (1969) dice también que hay un instinto de libertad no sublimada en el que hunde sus raíces la exigencia de la libertad política y social. Un Eros revolucionario que reclama la necesidad “biológica” de las solidaridades contra la brutalidad y la explotación de los individuos y de la tierra.

Me interesa aquí traer a colación el libro de Marcuse por una doble razón: porque es dentro de la producción más relevante de los intelectuales de izquierda uno de los primeros estudios en profundidad que da la voz de alarma sobre el incremento y la sofisticación de las formas de dominación ideológica de la sociedad sobre el individuo. Pero también porque es un texto clave en los inicios de un complejo y plural discurso sobre la reivindicación del sujeto. *Al a priori* de una teoría social crítica afirmando que la vida humana debe ser hecha digna de vivirse, acompaña la idea de que el proceso de liberación pasa por que el sujeto quiera tomar en sus manos los destinos de esa vida. No hay vanguardias que emancipen ni teorías sociales críticas que no acaben formando parte de un sentido común emancipador. No muchos años más tarde también Cornelius Castoriadis (1985) va a plantear la cuestión de la autonomía del sujeto en estos términos conceptuales: la capacidad reflexiva y la voluntad política para actuar de un modo deliberado.

En el caso que ahora nos ocupa, la mayoría de la población docente acepta y/o es obligada a aceptar un modelo educativo ajeno a sus experiencias verdaderas y al modo en que estas pueden ser pensadas por sus protagonistas, y ese proceso social va confiriendo al sector una “identidad estructural” que niega toda posible subjetividad. Podemos decir, en términos de Castoriadis, que el sujeto docente es instituido al margen de sí mismo. Es entonces una identidad alienada en el doble sentido estructural y epistemológico: no hay control sobre los medios, los procesos y los productos de su trabajo; y no hay construcción crítica de conocimiento. El consumo acrítico del curriculum es el alimento totalitario de ese proceso reproductivo. Por eso, si otra identidad es posible ha de ser desde la voluntad de querer ser sujetos – y sujetos, dice Boaventura de Sousa Santos (2003), son todos aquellos que rechazan ser objetos.

Por otra parte, no puedo aceptar, ni desde una teoría del derecho, ni desde una teoría del conocimiento, que en el reconocimiento de la subjetividad se establezcan jerarquías. Es decir, que en esto de trabajar para la educación de la ciudadanía unos seamos más sujetos que otros. Que unas personas o grupos profesionales gocemos de mayores privilegios o control sobre las decisiones y las tareas que nos incumben a todos, aunque estemos en ámbitos diferentes de actuación. Eso sólo es explicable desde una teoría del poder. Y eso lo que quiere decir es que la voluntad de ser sujeto no es una conquista puntual sino un proceso sin fin. En una escuela, claro, que sea capaz de vivir una subjetividad de alta intensidad.

Notas

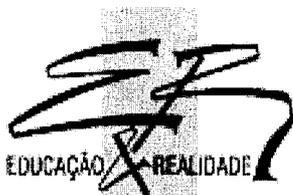
1. Me refiero al trabajo de investigación en proceso de realización: “Los discursos de conocimiento y poder en el trabajo docente” que a su vez se inscribe en el programa de Doctorado que imparto en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, del que soy profesor titular.
2. Se refiere al equipo docente de un establecimiento o al consejo de profesores.
3. En los últimos años han proliferado estudios que muestran una compleja, plural y contradictoria práctica social de rechazo a la institución escolar tradicional. Desde los marcos neoliberales más desreguladores que vienen a defender una especie de “escuela en casa” a la medida de los intereses y gustos del consumidor, hasta movimientos cívicos que reclaman una revisión radical de la propuesta escolar, culturalmente desfasada de la mayor parte de las experiencias sociales que viven la mayor parte de los niños y los adolescentes. Por otra parte, el incremento de la presión neoliberal sobre el mercado de trabajo, con sus políticas liberalizadoras de los contratos laborales, pone al funcionario del Estado en una situación atípica respecto de la mayoría de la población laboral. Frente a la estabilidad laboral tradicional del servidor del Estado, lo que aparece enfrente es un mercado laboral desregulado y extremadamente inestable tanto en el espacio como en el tiempo. Aunque, obviamente, me refiero a la realidad socio-laboral del Estado Español, lo que comento es una tendencia universalizada por las actuales políticas de la globalización neoliberal.

Referència Bibliogràfica

- BAUMAN, Zygmunt. *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997.
- CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.I. Barcelona, Tusquets, 1985.
- MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional*. Barcelona, Seix Barral, 1969.
- MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *El desperdicio de la experiencia. Crítica de la razón indolente*. Bilbao, Desclee, 2003.

Jaume Martínez Bonafé é doutor em Filosofia da Educação e professor da Universidade de Valência, Espanha.

Endereço para correspondência:
jaume.martinez@uv.es



29(2):65-87
jul/dez 2004

BIBLIOTECAS, “CULTURAS ESCOLARES” Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Antonio Viñao

RESUMO – Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. O artigo, inicialmente, apresenta a distância existente entre os desejos, as propostas de inovação educacional e a realidade das instituições educativas, situando as bibliotecas escolares como centros de recursos e documentação no sistema educativo espanhol. De forma mais detalhada é apresentada a relação da biblioteca escolar com mudanças, possibilidades, obstáculos, resistências e estratégias implicadas nas culturas escolares das quais fazem parte os políticos e gestores da educação, as famílias e os professores. Por fim, o artigo traz reflexões sobre a formação do professor apontando a atenção que deve ser dada às novas alfabetizações e à cultura escrita, tendo em vista que o professor é elemento-chave para a concretização de inovações e mudanças nas culturas escolares.

Palavras-chave: bibliotecas escolares, cultura escolar, formação de professores.

ABSTRACT – Libraries “school cultures” and teachers formation. This paper initially describes the distance among ideals, proposals for educational innovation, and reality in educational institutions, situating school libraries as the center for resources and documentation in the spanish educational system. The relationship between the school library on one side and, on the other side, changes, possibilities, obstacles, resistance and strategies implied in school cultures from which politicians, educational managers, families, and teachers are a part of. The article also deals with teachers’ education and the need for a close attention to new alphabetizing processes and written culture, considering that teachers are the key elements for the implementation of innovation and changes in school cultures.

Keywords: school libraries, school culture, teachers’ education.

¿Están preparados¹ los profesores para incorporar a su quehacer profesional el uso de las bibliotecas escolares como centros de recursos y documentación? ¿Poseen la formación adecuada? ¿Facilita el contexto cultural y organizativo en el que llevan a cabo su tarea dicha formación y dicho uso? No resulta fácil, en principio, responder a estas preguntas. En primer lugar porque, tal y como han sido efectuadas, sugieren en buena parte una respuesta negativa. Tal y como están formuladas parecen dar por supuesto que el profesorado en general no está preparado (es decir, formado) para trabajar en y con las bibliotecas escolares.

Una primera respuesta, necesariamente superficial, a dichas preguntas mostraría que tanto el profesorado de enseñanza primaria como el de secundaria (y el de universidad, añadiría) carece, en efecto, de una formación inicial o posterior específica sobre la organización y uso de las bibliotecas escolares. Y que, aquellos profesores que poseen algún tipo de formación en este campo, la han adquirido como una necesidad derivada de su responsabilidad concreta en relación con la biblioteca escolar de su centro docente. Una responsabilidad derivada, a su vez, de una actividad desarrollada, en general, con una gran dosis de voluntarismo y autodidactismo.

La cuestión no es, sin embargo, tan simple. En primer lugar, una respuesta general e indiscriminada a las preguntas planteadas requiere una serie de precisiones y matices. Al fin y al cabo, por poner un ejemplo, en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria figuran determinados temas o materias optativas relacionadas con la animación a la lectura, la literatura infantil y, en algún caso excepcional, las bibliotecas escolares. Todo ello (cuando tiene lugar) desde el ámbito de la didáctica de la lengua y en desconexión con la formación relativa a la organización académica y curricular del centro docente. Asimismo, es obvio que dichas cuestiones han figurado y figuran en los programas de cursos de formación posterior ofrecidos por los distintos centros de profesores de toda España, si bien dicha formación sólo llega a una minoría más o menos activa y está en ocasiones desconectada de los planes de promoción de las bibliotecas escolares.

En segundo lugar, una respuesta a dichas preguntas que vaya más allá de una serie de lugares comunes, más o menos conocidos, requiere clarificar previamente:

- Lo que se pretende o se entiende que sean las bibliotecas escolares (el deseo y las propuestas).
- Lo que son las bibliotecas escolares (la realidad).
- Y, sobre todo, las diferentes actitudes y concepciones sobre las bibliotecas escolares en el contexto de las diferentes culturas escolares existentes, de los obstáculos y resistencias al cambio y la innovación en las instituciones educativas y de los programas de mejora y difusión de dichas innovaciones en los sistemas educativos.

En este trabajo sólo haré unas breves referencias iniciales a los dos primeros aspectos con el fin de mostrar el desfase entre los deseos, las propuestas y la

realidad. Después, me referiré, con más extensión, a la cuestión del cambio e innovación en las instituciones y sistemas educativos y, más en concreto, a las posibilidades, obstáculos, resistencias y estrategias de cambio en relación con las bibliotecas escolares y las culturas escolares de los políticos y gestores de la educación, de las familias y de los profesores (es decir, las tres fuentes de regulación y de cambio de las instituciones educativas). Por último, expondré algunas de las cuestiones que plantea la formación del profesorado en este ámbito.

Las bibliotecas escolares como centros de recursos y documentación implicados en el cambio y la innovación educativa (las propuestas)

No es mi intención hacer una historia de las bibliotecas escolares en España, ni siquiera por lo que a las últimas décadas se refiere². Sólo aludiré a dos proyectos de reforma educativa (los de 1869 y 1970), en este aspecto fallidos, en los que la concepción que se tenía de la biblioteca escolar constituía un elemento fundamental de la misma en relación con los cambios a introducir en la organización escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el primer caso, tras la revolución de octubre de 1868³, un Decreto-ley de 18 de enero de 1869 intentaba por primera vez en España llevar a cabo un programa de construcción de escuelas de enseñanza primaria. Unas escuelas que, según su artículo 2º, debían constar de un salón de clase o aula, un jardín, una casa para el maestro y una 'sala para biblioteca'. Esta exigencia hay que conectarla con la creación, también promovida en 1869 por el gobierno revolucionario, de las llamadas bibliotecas populares. Lo que se pretendía es que dichas bibliotecas escolares, a cargo del maestro, fueran asimismo 'populares', es decir, abiertas al público en las horas no lectivas, por las tardes⁴. Sin embargo, las intenciones de algunos de los arquitectos que presentaron sus proyectos al concurso público convocado al efecto, y de la comisión encargada de juzgarlos, iban mucho más allá. Afectaban a la concepción misma de la enseñanza. Así, según dicha comisión, los cuatro tipos de escuela primaria presentados por la Escuela de Arquitectura, obra de los arquitectos Emilio Rodríguez Ayuso, Aníbal Álvarez y Enrique María Repullés y Vargas, habían sido aprobados, entre otras razones, por "la acertadísima y feliz idea de colocar en lugar preferente la Biblioteca, como el centro de donde parte e irradia, por decirlo así, la instrucción". Los arquitectos, en efecto, habían ubicado la biblioteca en una posición axial en relación con el conjunto del edificio, fácilmente accesible desde el exterior para servir también de biblioteca popular. Pero dicha ubicación tenía, al mismo tiempo, un carácter simbólico o alegórico claramente apreciable al situar la biblioteca, como se decía, en primer término y en 'lugar preferente', respecto de la cual las aulas ocupaban un lugar secundario (Viñao, 1993-1994).

El segundo intento fallido de configurar las bibliotecas escolares (ahora llamadas centros de recursos) como los elementos centrales de una reforma que también pretendía unir renovación pedagógica y arquitectónica, se produjo en los primeros años de la década de los 70 del siglo XX, tras la aprobación en 1970 de la Ley General de Educación⁵. De acuerdo con las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica, aprobadas por Orden Ministerial 2 de diciembre de 1970, y los programas de necesidades de construcciones escolares, establecidos por otra Orden de 4 de febrero de 1971, la Biblioteca y Centro de Recursos, en ocasiones llamada Centro de Material de Instrucción, estaba llamada a ser un “elemento principal e imprescindible de la actividad escolar”, una “agencia central para la *adquisición, producción, organización y distribución* de los recursos de aprendizaje requeridos por alumnos y profesores”; el “*centro de gravedad*”, en suma, ‘del espacio de aprendizaje’. Un lugar con todo tipo de materiales (libros, periódicos, folletos, láminas y modelos, diapositivas, filmes, microfilmes, discos, cintas, mapas, pantallas, radio, tocadiscos, máquinas de enseñar, receptores de televisión, proyectores, etc.) en el que se llevaran a cabo funciones de ordenación, catalogación, producción, mantenimiento, inventario, almacenamiento, distribución, revisión, difusión, programación, evaluación y guía u orientación. Un espacio con “zonas de lectura, de actividades de grupos pequeños, de audición de cintas y discos y zonas de investigación y estudio individual” que fuera “el centro alrededor del cual se organizara la actividad escolar” (Unzurruzanga, 1974, p. 39).

Es obvio que las dificultades financieras y los cambios políticos harían inviables ambos proyectos innovadores⁶. En el segundo caso (el más cercano en el tiempo y del que aún quedan huellas visibles) dos Órdenes Ministeriales de 14 de julio de 1973 y 14 de agosto de 1975 redujeron los espacios, las dimensiones y la calidad del programa de necesidades de 1971. Baste indicar, a título de ejemplo, que, en lo que la biblioteca y centro de recursos se refiere, en un colegio de educación general básica de 8 unidades la superficie asignada en 1971 (82 m²) se redujo a 70 m² en 1973 y a 30 m² en 1975. Sin embargo, no fue sólo este tipo de razones las que hicieron fracasar esta propuesta innovadora. Una propuesta que ni siquiera llegó a hacerse efectiva allí donde, en los primeros años de la reforma, se construyeron centros docentes de acuerdo con los nuevos criterios pedagógico-arquitectónicos. Otras dos razones explican su ineffectividad. Dicha propuesta había sido efectuada en el marco de una macroreforma estructural del sistema educativo diseñada, desde arriba, por unos pretendidos ‘expertos’ e impuesta mediante disposiciones legales. Además, implicaba una ruptura total con la cultura escolar de los docentes, es decir, con su saber, experiencia, prácticas y tradiciones pedagógicas.

Todo parecía en principio favorecer la implantación y difusión de las bibliotecas escolares durante los años 80 y 90 del siglo recién finalizado. Las reformas experimentales llevadas a cabo por los gobiernos socialistas en los años 80⁷, la incorporación a los centros de formación de profesores⁸ e inspección

de educación de buena parte de los componentes de los movimientos de renovación pedagógica surgidos en la década anterior, las nuevas posibilidades abiertas a los proyectos municipales o de las Comunidades Autónomas⁹, las propuestas e iniciativas de grupos de profesores, bibliotecarios y asociaciones interesadas por el tema, la aparición incluso de publicaciones tan específicas como *Educación y Biblioteca*, la realización de estudios sobre la situación de las bibliotecas escolares, el plan piloto (de breve vida) aprobado por el Ministerio de Educación y Cultura en 1995, el Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares de 1997 y el Plan de Mejora de las mismas iniciado en ese mismo año, parece que debían haber sido suficientes para generar un amplio e intenso movimiento favorable a la difusión de la bibliotecas escolares como centros de recursos multimedia y núcleos estructurantes del currículo, es decir, de los procesos de enseñanza y aprendizaje¹⁰. En especial si se tiene en cuenta el énfasis puesto en la reforma emprendida en 1990 con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en aspectos tales como el aprendizaje activo basado en la búsqueda personal de la información, las materias transversales, la interdisciplinariedad o las prácticas de colaboración entre los docentes¹¹.

Las bibliotecas escolares como centros de recursos y documentación implicados en el cambio y la innovación educativa (la realidad)

“Puede considerarse que el desarrollo de la biblioteca escolar y su integración en la actividad educativa es una tarea eternamente pendiente en el Sistema Educativo y Bibliotecario Español, y permanente aplazada” (Gómez, 2002, p. 25).

Estas palabras tan contundentes, escritas por José A. Gómez Hernández, un buen conocedor de la realidad de las bibliotecas escolares, no fueron publicadas en los años 70 u 80, antes de que se produjeran toda esa serie de iniciativas, propuestas, proyectos y reformas a las que acabo de aludir. Han sido publicadas en este mismo año y coinciden básicamente con los juicios emitidos por otros investigadores como Ramón Salaberría (2001) o Guillermo Castán (2002), por aludir a dos de los más conocidos especialistas en el tema. En opinión de este último, en 1995-1996 nos encontrábamos en “una situación sustancialmente idéntica a la que existía desde los años ochenta”. La “nula evolución de las bibliotecas escolares en los últimos cuatro o cinco años” le permite concluir que su “realidad no ha variado globalmente en los últimos quince o veinte años, lo que vendría a demostrar la escasa eficacia que han tenido los numerosos proyectos elaborados a escala local, autonómica o nacional durante este tiempo” (Castán, 2002, p.101-102).

Juicios tan terminantes sólo se explican a partir del contraste entre las propuestas o expectativas creadas y los escasos avances cuantitativos y

cualitativos efectuados en los últimos años, así como entre dichos avances y las nuevas exigencias planteadas al sistema educativo¹². En este campo el estancamiento o la lentitud y debilidad de los cambios implica, como acertadamente se ha dicho, “deterioro” y “retroceso” (Gómez, op. cit., p.154). Los tímidos avances producidos en los últimos veinte años, de que dan cuenta los cada vez más numerosos estudios sobre la realidad de las bibliotecas escolares en España¹³, no han modificado sustancialmente el carácter marginal que éstas poseen en los centros docentes (cuando existen) ni las funciones obsoletas que mejor o peor cumplen. Pueden señalarse excepciones que por su índole excepcional confirman la regla, pero en general puede afirmarse que la existencia de las bibliotecas escolares no supone alteraciones fundamentales en los dos aspectos que constituyen el núcleo duro de la cultura escolar: la organización de los centros docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que la constatación de esta realidad nos lleve a otras dos cuestiones más amplias que son las que en el fondo explican dicha situación: la de las relaciones entre la cultura escolar y la innovación o el cambio en las instituciones educativas y la de los modelos y estrategias de innovación y reforma en la enseñanza.

Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas (fuentes de regulación y cambio de los sistemas educativos y centros docentes)

La expresión *cultura escolar* (o culturas escolares) ha sido utilizada, entre otros aspectos, para referirse a la existencia en los sistemas de enseñanza e instituciones educativas de unos determinados modos de hacer y de pensar o tradiciones (prácticas, hábitos, pautas, inercias, rituales, actitudes, mentalidades) sedimentadas a lo largo del tiempo; de regularidades, rituales y reglas de juego transmitidas de generación en generación, y en general no cuestionadas o puestas en entredicho y compartidas por quienes se integran en dichas instituciones (Viñao, 2002). Su existencia es la que hace, como ha dicho recientemente una buena especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura, que “la práctica del aula” sea “cuestionada cuando se aparta de la tradición, en tanto que rara vez lo es cuando reproduce lo que se ha venido haciendo de generación en generación”; es decir, que lo “nuevo” preocupe por el mero hecho de ser nuevo” (sin que “haga falta averiguar si está bien fundamentado o no”), mientras que lo “viejo tranquiliza por el mero hecho de ser conocido, independientemente del sustento científico o teórico que pueda tener” (Lerner, 2001, p. 66). Las consecuencias son obvias. Por un lado, si la tradición consolidada no se cuestiona (o sea, se adopta sin más y no se reflexiona sobre su origen, finalidad y efectos) no se plantean ni surgen alternativas a lo existente. Por otro, en el caso de que surjan, éstas innovaciones o cambios necesitan ser fundamentados,

explicados, introducidos y difundidos desplazando a las prácticas existentes. Estas últimas, por el contrario, no necesitan ser fundamentadas ni explicadas. Simplemente se aceptan y adoptan como la única manera posible de organizar la enseñanza en un nivel educativo, área, disciplina o institución determinada.

Las culturas escolares, sin embargo, no deben ser vistas sólo como elementos estáticos, no cambiantes o que dificultan los procesos de innovación y cambio en las instituciones y sistemas educativos. Las culturas escolares cambian, solo que de forma gradual y lenta, en general a largo plazo aunque en fases de intensidad o ritmos diferentes. Además, la innovación y el cambio sólo pueden originarse y producirse en el seno de las mismas, y tomando conciencia al mismo tiempo, quienes las promueven, de cuáles son los rasgos y elementos que caracterizan dichas culturas, y de cómo estos rasgos y elementos pueden originar resistencias y obstáculos o, por el contrario, apoyos y soportes en los que asentar los procesos de cambio. En síntesis, el conocimiento y estudio de las culturas escolares nos ayuda, por un lado, a explicar el relativo fracaso de las reformas educativas; el que éstas se lancen una tras otra sin que afecten o sólo arañen superficialmente lo que sucede en la práctica diaria de los centros docentes y sobre todo en las aulas (Viñao, op. cit.). Por otro, nos hace ser realistas sobre las posibilidades y límites del cambio e innovación en los sistemas educativos. Dicho conocimiento y estudio evitan no el pensamiento que genera alternativas, sino las expectativas infundadas que, con el tiempo, generan el fracaso, el desánimo y el escepticismo. Nos hacen ver las cosas no desde la perspectiva del tiempo corto, sino desde el medio y el largo plazo.

El análisis del cambio y renovación de las culturas escolares exige identificar previamente cuáles han sido y son las fuentes de regulación y origen del cambio o innovación (o de la estabilidad) en los sistemas educativos, para, de inmediato, pasar a analizar, siquiera de un modo esquemático, las posibilidades que dichas fuentes ofrecen en relación con la introducción y difusión de las innovaciones y mejoras en general y, de un modo concreto, en relación con las bibliotecas escolares. En este caso, se parte del supuesto de que la existencia de las mismas supone o debe suponer un cambio en la organización de los centros docentes y en los procesos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Es decir, cambios radicales (no superficiales o sólo formales) en los modos de hacer y pensar usualmente establecidos.

Dichas fuentes de regulación y cambio son básicamente tres: los poderes públicos (en nuestro país sobre todo el Estado, pero también los municipios y, tras el desarrollo en este punto de la Constitución de 1978, las Comunidades Autónomas), los profesores y las familias. El modo usual de intervención estatal o pública ha sido mediante reformas planteadas 'desde arriba', disposiciones legales de distinto signo y el recurso a sus agentes periféricos (inspección, servicios provinciales, dirección de los centros docentes). Los profesores han intervenido en la regulación del sistema mediante la presión o influencia

corporativa sobre los poderes públicos, la formación de grupos más o menos minoritarios de renovación e innovación ‘desde abajo’, a partir de su práctica en los centros docentes, y, en todo caso, mediante su cultura profesional. Una cultura profesional, un modo de verse a sí mismos y a su tarea, que constituye un elemento clave en el proceso de configuración de las culturas escolares. Las familias como tales han estado por lo general ausentes en los procesos de regulación y cambio del sistema. Una regulación y un cambio que se han configurado a partir del juego de acuerdos y desacuerdos, de influencias y relaciones, entre los poderes públicos y los profesores. Ha sido en los últimos años, y por dos vías ideológicamente distintas (incluso opuestas), cuando las familias han empezado a influir, como un poder que contrapesa los dos anteriores, en los procesos de regulación y cambio del sistema. Una de estas vías ha sido la idea de comunidad educativa o escolar gestionada, de modo participativo, por los padres, profesores y alumnos. Su materialización organizativa más visible son los consejos escolares. La otra, de origen ideológico contrapuesto, es la idea de la libre elección de centro docente por los padres ahora vistos no como ciudadanos sino como clientes o, como mucho, usuarios de un servicio público prestado por establecimientos docentes de titularidad pública y privada. Su materialización más visible está siendo la formación de cuasimercados educativos, así como las distintas formas de desregulación pública y privatización de los sistemas educativos¹⁴.

¿Qué posibilidades de cambio y renovación (u obstáculos, resistencias y límites a la misma) ofrecen estas tres fuentes de regulación y configuración de los sistemas educativos, de las culturas escolares y los centros docentes? ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan, desde sus culturas específicas sobre la institución y el sistema escolar, sus posiciones sobre el cambio y la innovación en general y las bibliotecas escolares en particular?.

La cultura escolar de los políticos y gestores de la educación

Los rasgos más usuales, necesariamente sintetizados y esquematizados, que caracterizan la cultura sobre la escuela de los políticos y gestores o administradores de la educación son los siguientes:

- Una clara e irresistible tendencia a la uniformidad, el centralismo (en relación con la posición que se ocupa), la normalización y el formalismo burocráticos.
- Una concepción mecanicista de los directores y profesores de los centros docentes en cuanto órganos o elementos que no tienen más que leer y ejecutar o llevar a la práctica lo que se les ordena, propone o sugiere.
- Una repetida e insistente preferencia por las macrorreformas o reformas estructurales de aplicación temporalmente programada y no flexible y, en todo caso, por las reformas sin más adjetivos.

- Una explicable preferencia o atención por las actividades administrativas de los profesores (los documentos que justifican, dan cuenta o conllevan la tarea docente) frente a las estrictamente educativas o, si se prefiere, por el reflejo documental de dichas tareas y, en consecuencia, por su adecuación formal a las prescripciones u orientaciones establecidas.

- Un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar o bien no existen (o sea, no son tenidas en cuenta), o bien se considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que se ordenan o proponen sin problema alguno y en un corto espacio de tiempo.

- Una tendencia a buscar en fuentes académicas y profesionales (revistas, libros, cursos, conferencias), externas a las instituciones escolares, la información relativa tanto a su actividad reformadora y gestora como a la organización y funcionamiento de los centros docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Weiss, 1995).

- Una concepción monocrónica o técnico-racional de la distribución y usos del tiempo escolar visto como una secuencia lineal, impersonal y programada, escasamente sensible al contexto, en la que sólo se hace una cosa cada vez (Hargreaves, 1996). Esta concepción se combina, en el caso de los responsables políticos y reformadores con un mandato temporal, con una visión alicorta de los problemas educativos y la necesidad de obtener, en su gestión, resultados visibles a corto plazo, política y electoralmente rentables.

La puesta en relación de esta síntesis de los rasgos que suelen caracterizar la cultura escolar de los políticos y gestores de la educación con el tema que aquí nos preocupa (el de las bibliotecas escolares) nos lleva a fijar la atención en su concepción reglamentista y burocrática de la institución escolar, su visión monocrónica de la misma, atemporal y presentista o atenta a la rentabilidad y efectos a corto plazo. Dichos rasgos hacen que, desde el poder público, se preste más atención, cuando se presta, a los aspectos legales y reglamentistas (los problemas se resuelven mediante leyes y decretos) y a la configuración de estructuras formales (comisiones de trabajo que elaboran informes, organismos de coordinación, etc.) o al lanzamiento de sucesivos planes y programas anuales o bianuales con a veces (no siempre) sinceros y loables propósitos y medios financieros y humanos de futuro incierto, sujetos a los vaivenes políticos, y de eficacia en general escasa.

Por otra parte, es conocida la escasa repercusión que suelen tener las reformas educativas sobre las prácticas escolares en el centro docente y en el aula, así como sobre la mentalidad y cultura profesional de los docentes. En definitiva, no se reforma ni se innova mediante leyes o decretos. Con estos medios puede establecerse un marco legal que dificulte o promueva la innovación y el cambio. Incluso pueden introducirse determinados cambios que serán reinterpretados y adaptados por los docentes a partir de su mentalidad, formación y experiencia, así como de las circunstancias y contexto concretos en los que han de llevar a

cabo su tarea. Pero no se producen, sin más, cambios e innovaciones que modifiquen de un modo sustancial los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo único que, en este punto, debe y puede esperarse de los poderes públicos es que establezcan un marco legal (en especial en relación con la formación, selección y condiciones de trabajo de los docentes, el currículo y la organización de las instituciones educativas), con sus correspondientes medios humanos y financieros, para que, desde dentro del sistema escolar y a partir de los mismos centros docentes y profesores, se generen actividades y procesos de innovación y mejora. Al fin y al cabo, como han indicado David Tyack y Larry Cuban tras su análisis de cien años de reforma en la escuela pública estadounidense, los “actores clave” de las reformas son los profesores, no los políticos y administradores (Tyack y Cuban, 2000, p. 26).

La cultura escolar de las familias

Los profesores, sin embargo, no pueden llevar a cabo las reformas “por sí solos”, añaden Tyack y Cuban. “Necesitan”, dicen, “recursos de tiempo y dinero, planes prácticos para el cambio y apoyo colegial. Y lo lograrán mejor si pueden hacer su labor en sociedad con los padres” (ibidem, 2000, p. 26). Los padres y las familias constituyen, en efecto, otra fuente de regulación (es decir, de innovación o de continuidad) del sistema educativo, de los centros docentes y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El ejercicio de esta capacidad de regulación puede apoyarse, como se ha dicho, en la idea de participación e inserción del centro docente en el entorno comunitario, con el fin de integrar en la enseñanza los recursos educativos humanos, asociativos y materiales de dicho entorno, o en la defensa hasta la muerte del principio de libre elección de centro docente. Las consecuencias de optar por una u otra vía no serán desde luego las mismas. La libre elección de centro conduce a la libre selección de los alumnos por unos pocos centros docentes y esta última al incremento de las desigualdades sociales y culturales (Viñao, 2001; Tyana, 2002). Con independencia de ello, tanto por una como por otra vía un elemento esencial en la promoción de la continuidad o el cambio en la educación es el grado de satisfacción o insatisfacción general de los padres en relación con la enseñanza recibida por sus hijos y, más en concreto, el tipo de enseñanza y servicios concretos que demandan al sistema educativo y a los centros docentes.

Pues bien, en este aspecto tampoco parece que pueda esperarse una especial presión, por parte de las familias, a favor de la configuración y difusión de unas bibliotecas escolares concebidas, como se ha dicho recientemente, “como centros de recursos multimedia, de documentación e información, capaces de sustentar el desarrollo curricular y, simultáneamente, como centros de extensión cultural” que, además, cumplan funciones compensatorias en relación con los grupos

sociales culturalmente desfavorecidos (Castán, 2002b, p. 255). Desde una perspectiva general las encuestas más recientes muestran la existencia, en España, de “unos elevados niveles de satisfacción”, entre los padres, “con las condiciones concretas en las que reciben la enseñanza sus hijos”, a menos (por lo que a la Educación Secundaria Obligatoria se refiere¹⁵) que sus hijos reciban tres o más suspensos. Incluso se ha llegado a decir que los padres “se ajustan a lo que se les ofrece” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001, p. 278 y 280). En cuanto a los motivos por los que los padres prefieren un centro docente a otro, son la proximidad, la procedencia social del alumnado, el reconocimiento social o prestigio del mismo (un aspecto estrechamente relacionado con el anterior) y el hecho de que se permanezca más o menos tiempo en el centro docente (que cuente o no, por tanto, con comedor y actividades extraescolares) los factores que prioritariamente parecen determinar la preferencia por un determinado establecimiento de enseñanza o el rechazo otros.

Es cierto que si se pregunta a los padres si prefieren o no que los centros docentes a los que acuden sus hijos tengan biblioteca escolar, su respuesta será afirmativa. Sin embargo, ésta no parece ser una demanda prioritaria de los mismos frente a otras como el comedor, los servicios de orientación, las instalaciones deportivas o la gratuidad de los libros de texto, por poner algunos ejemplos entre otros posibles. La existencia concreta de bibliotecas escolares no es, desde luego, una demanda o exigencia prioritaria en la agenda de las asociaciones de padres o de alumnos (Gómez, op. cit. p.130). Quizá, en algún caso, porque lo que las familias tienen en la mente, cuando se les habla de la biblioteca escolar, sea un depósito de libros obsoletos guardados, bajo llave, en unos armarios más o menos desvencijados. De un modo u otro nada tiene ello de extraño en un país en el que los índices de lectura y de desarrollo bibliotecario son claramente inferiores a los de la mayoría de los países europeos (en especial a los del Norte y Centro Europa), en el que tampoco hay una fuerte presión o exigencia social por el establecimiento de bibliotecas públicas que, mereciendo tal nombre, permanezcan abiertas los fines de semana. Un país en el que la mejora de las condiciones económicas y de vida no ha llevado aparejado en general un avance similar en el campo cultural, educativo y sobre todo cívico.

No hay que pensar, pues, en que la presión o demanda de la fuente de las familias propicie el establecimiento y difusión de bibliotecas escolares. Al menos a corto plazo. En estas condiciones algunas de las estrategias posibles para generar dicha presión o demanda a medio y largo plazo podrían ser:

- La colaboración, implicación y participación de las familias en el establecimiento y funcionamiento de las mismas.
- La inclusión en ella de material de archivo y museístico procedente del entorno; es decir, la preservación, catalogación y utilización académica de la memoria histórica, social y escolar, de quienes forman parte de la comunidad escolar.

- La incorporación a dichas bibliotecas de todo el material audiovisual e informático del centro docente (o, si se prefiere, la conexión, e incluso integración, entre la biblioteca escolar y el aula de informática).
- La inclusión, entre las tareas de la biblioteca escolar y centro de recursos, de actividades de apoyo al estudio.
- Su apertura en horarios y días no lectivos.
- Y, como se dijo antes, la configuración de las bibliotecas escolares como centros de recursos multimedia, documentación e información, de extensión cultural y desarrollo curricular en estrecha relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La cultura escolar de los profesores

Los profesores y maestros constituyen, pues, el elemento clave tanto en los procesos de reforma, innovación y cambio como en la configuración de la cultura escolar, o sea, de las prácticas y pautas que gobiernan de hecho la organización escolar y la enseñanza en el aula. Su tarea viene, en síntesis, condicionada por:

- La presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias cotidianas y vicisitudes ocasionales. De unas exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento.
- La presión y exigencias generadas por la necesidad (como deseo o ideal) de atender al establecimiento de una atención y relaciones personales con todos los alumnos.
- La presión y obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas, en plazos temporalmente prescritos, desde el exterior, por ejemplo, en relación con el cumplimiento de unos objetivos curriculares o la enseñanza de unos programas determinados. Una presión y unas obligaciones intensificadas, en el caso de las reformas organizativas y curriculares, por los cambios, incertidumbres y exigencias adicionales que llevan consigo.
- La predisposición a obtener información, en relación con su actividad docente, no del mundo académico y profesional de los “expertos” (libros, revistas, congresos, conferencias, etc.), sino de la experiencia de los profesores y maestros de su centro docente o de otros similares; es decir, de fuentes internas a las instituciones escolares y procedentes del grupo de iguales. Y, en correspondencia, la desconfianza hacia las ideas y prescripciones que proceden de quienes no están, como ellos, “en el tajo”, o sea, en el aula y en una aula de características similares a la suya (Weiss, op. cit. p. 583-4). Tales ideas o sugerencias (no digamos cuando se trata de mandatos), realizadas por reformadores, gestores, inspectores o profesores universitarios expertos en temas educativos, son vistas como irreales, impracticables y, en ocasiones, cuando van revestidas de una nueva jerga psicopedagógica, de ininteligibles, y en consecuencia rechazadas.

- Una concepción policrónica del tiempo escolar sensible al contexto y a las personas, en la que los ritmos del cambio tienden a ralentizarse en comparación con las previsiones y calendarios irreales establecidos por los reformadores (Hargreaves, op. cit. p. 126-132). Asimismo, conforme se avanza en la carrera académica, los profesores y maestros acumulan una experiencia o saber histórico sobre las distintas reformas y su quehacer profesional que contrasta con la perspectiva temporalmente limitada, en cuanto al pasado y al futuro, de los responsables políticos de las reformas educativas.

- La necesidad de mantener un cierto orden en el aula como tarea constante y necesaria, previa a la de la enseñanza en un sentido estricto (Kliebard, 2002, p.132).

- Su posición en el sistema educativo como profesor de un nivel, disciplina o área determinada y su aislamiento en el aula en relación con los demás profesores.

En síntesis, todo parece indicar que “el interés propio de los maestros (intereses), creencias (ideologías) y saber (información) les empuja más a defender el *status quo* que a abogar por la reforma de la escuela”, en especial si se trata de reformas a gran escala. La causa de ello parece residir en el peso, reconocido por los mismos maestros, de “las viejas maneras de trabajar”, de las “reglas básicas solidificadas en la escuela a lo largo de los años”, es decir, de la cultura escolar (Weiss, op. cit., p. 585-6). Sin embargo, esta tendencia a la estabilidad y continuidad de las prácticas educativas, a la inercia institucional, puede inducir a engaño.

En primer lugar, como han advertido Tyack y Cuban, “cambio no es sinónimo de progreso”. En ocasiones, dicen, “los maestros tienen razones bien fundadas para resistirse el cambio” que se les impone o propone, habiendo “demostrado sabiduría al oponerse a las reformas que iban en contra de su juicio profesional” (op. cit., p.16 y 18). Y en segundo lugar, las reformas e innovaciones han de ser necesariamente adaptadas, en cada momento, por los profesores y maestros al contexto del centro docente y aula concreta en que se hallan. Y todo proceso de adaptación de algo general, u originado y aplicado en otro contexto distinto, requiere su reinterpretación y adaptación a unas circunstancias concretas. O sea, su modificación en función de la formación y experiencia del profesor, de lo que se le impone o propone y del contexto en que ha de aplicarse lo ordenado o propuesto. Un contexto que incluye tanto sus condiciones de trabajo, fundamentalmente tiempo, recursos y organización, como las características de los alumnos y el variable día a día del trabajo en el aula.

De ahí que nada tenga de extraño que los profesores, “una vez cerradas las puertas del aula” puedan cumplir sólo simbólicamente, formal u ocasionalmente (o incumplir) las órdenes y presiones a favor de un determinado cambio por más que así se lo impongan “verdaderos pelotones de reformadores externos”. O de ahí que también puedan responder, como es usual, a las reformas “hibridándolas, fundiendo lo antiguo y lo nuevo”, seleccionando aquello que hace a su juicio

hace “más eficiente o satisfactorio su trabajo” (ibidem, p. 24-5), o modificándolo, como se ha dicho, en función de su experiencia y contexto.

Estrategias generales de innovación y reforma. Un modelo organizativo de formación de profesores

Considerando todo lo anterior, la primera pregunta que corresponde hacer es si la idea, ya expresada, de la biblioteca escolar como centro de recursos multimedia, de documentación, información, desarrollo curricular y extensión y compensación cultural forma parte o no de la cultura escolar. Como es obvio que no forma parte de la misma, pues en tal caso estarían de más todas estas consideraciones¹⁶, la segunda pregunta es si dicha cultura escolar, tal y como está configurada, facilita o dificulta en principio la introducción y difusión de dicha idea y su materialización. En este caso, aunque hay ciertos elementos de dicha cultura en los que las bibliotecas escolares, así entendidas, podrían encontrar un cierto apoyo (no todo, pues, es negativo) hay otros componentes fundamentales de la misma que se oponen a su existencia y difusión. El primero de ellos sería el hecho de que no forman parte de las tradiciones y regularidades que nadie cuestiona. El segundo, que ponen en cuestión dichas tradiciones. El tercero, que afectan a aspectos clave de dicha cultura como la concepción disciplinar y balcanizada de la enseñanza. Una concepción que dificulta el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad, la colaboración y la estructuración del currículo en proyectos. Es decir, algunas de las consecuencias o exigencias de la integración de las bibliotecas escolares en el proyecto educativo de centro y en las programaciones docentes.

Asimismo, dicha concepción de las bibliotecas escolares supone la introducción de un cierto *desorden* en el aula (o, si se prefiere, de un *nuevo orden*) al ampliar las fuentes informativas del alumno y del profesor, y dejar al primero una cierta iniciativa en la búsqueda de la información que algunos profesores ven como una disminución de su autoridad y del control sobre la materia. Si además, como se ha visto, la introducción y difusión de las bibliotecas escolares, por afectar a aspectos clave de la cultura escolar, no pueden ser impuestas por ley o decreto (aunque sí puede establecerse un marco legal y presupuestario que favorezca su difusión) y tampoco cabe esperar a corto plazo una presión o exigencia familiar en tal sentido, la tercera pregunta que corresponde hacer es cuáles serían las bases o estrategia en la que asentar una innovación o reforma de este tipo o cualquier otra similar.

La primera base o estrategia, derivada de todo lo anterior, sería la de situar dicha innovación al margen de los vaivenes políticos, de los planes a corto plazo y de las reformas impuestas por ley o decreto (aunque, como se ha dicho, es necesario un marco legal, político y financiero que la sustente). La segunda, relacionada con la anterior, sería la de desechar las altas expectativas. El

conocimiento de las dificultades y obstáculos expresados nos obliga a ser realistas. Utópicos en cuanto a las pretensiones, pero pragmáticos en cuanto a las posibilidades. Las únicas reformas serias son aquellas lentas y graduales, planteadas con una perspectiva temporal no inferior a los 15 a 20 años, y efectuadas desde dentro del sistema educativo y de los centros docentes hacia el exterior de los mismos, que terminan incorporándose a la cultura escolar. Y para ello no hay milagros ni recetas rápidas por más que sucesivas reformas desde arriba las prometan o anuncien.

Una tercera estrategia sería la de la difusión de la innovación a través de la constitución, a modo de islotes conectados mediante redes, de centros docentes modelo (aquellos en los que ya existen bibliotecas escolares que se aproximan al ideal pretendido o en los que se establezcan con tal fin) que funcionen como centros de difusión de la innovación mediante, sobre todo, la formación de profesores y el apoyo técnico y humano prestado a otras iniciativas similares. La constitución de redes de formación (visitas a centros modelo, estancias en los mismos, cursos, encuentros, jornadas, etc.), la difusión gradual de la innovación sólo allí donde se encuentre con medios y profesores formados para llevarla a cabo, y la evaluación periódica de la misma serían tres elementos básicos del plan de reforma. Un plan cuya piedra angular sería la formación del profesorado: “[...] no puede haber un buen proyecto de implantación de bibliotecas escolares sin un buen plan de formación” (Castán, 2002a, p. 91). Una formación, como se verá, no circunscrita a aquellos profesores responsables de la biblioteca escolar.

La constitución de estas redes de formación puede tener lugar en principio dentro el ámbito territorial de cada Comunidad Autónoma, aunque éste podría ser un buen ejemplo de acción coordinada entre dos o más Comunidades Autónomas. Un tipo de acción coordinada, de las que tan necesitado se halla el sistema educativo español, que requiere la configuración y el funcionamiento de la Conferencia Sectorial de Educación, y en definitiva del Ministerio de Educación y Ciencia como órgano de coordinación y cooperación con comisiones de carácter técnico permanentes, en el marco de una estructura de gestión cuasifederal, siguiendo en este punto el ejemplo de otros órganos similares en países de estructura federal como Alemania y Suiza. Es decir, algo muy diferente, incluso contrapuesto, a su naturaleza, organización y funcionamiento actuales (Puelles, 2002, p. 192-194).

Una cuarta estrategia, ligada a las anteriores, consistiría en promover la elaboración de proyectos integrados de centro docente, no de proyectos específicos de la biblioteca escolar o que sólo afecten a la misma, en los que se recoja el carácter nuclear o axial de la biblioteca y centro de recursos del centro en relación con su organización y el desarrollo de los proyectos curriculares y programaciones didácticas. Unos proyectos y programaciones que rompan los límites disciplinares y se elaboren en torno a cuestiones amplias pero concretas que requieran la integración de tareas y actividades diversas y la búsqueda,

selección y análisis de información de distinto tipo. La implantación de bibliotecas y centros de recursos implica, pues, una reforma de los espacios, tiempos y actividades escolares, así como de las formas de enseñanza y aprendizaje. Una reforma que exige una mayor autonomía curricular y organizativa de la actualmente existente en los centros docentes públicos y un marco legal que favorezca fórmulas de gestión de los mismos más diversificadas y configuradas en torno a la constitución de equipos de profesores con un proyecto integrado y coherente en tal sentido.

La formación de profesores. Alfabetizaciones y cultura escrita

Si el elemento clave de toda reforma o innovación es el profesor, su formación y destrezas constituyen uno de los aspectos fundamentales que van a determinar su mentalidad, actitudes, prácticas y cultura profesional. En relación con este punto indicaré primero dos principios básicos, a tener en cuenta en dicha formación, para pasar de inmediato a especificar los contenidos de la misma. De entre dichos contenidos centraré la atención sobre la formación relativa a las nuevas alfabetizaciones y la cultura escrita.

En primer lugar la formación sobre el uso, función y posibilidades de las bibliotecas y centros de recursos no debe limitarse a los profesores responsables de las mismas. Habrá, desde luego, una formación más específica de estos últimos, pero dicha formación debe extenderse a todos los profesores, así como a los equipos directivos e inspectores. Y ello por dos razones. Una de índole general: ningún profesor puede transmitir a los alumnos actitudes positivas y estrategias en el uso de los centros de recursos si al mismo tiempo no es usuario personal y profesional de ellos; si no conoce, por propia experiencia, las posibilidades que ofrece. Y otra particular: si los centros de recursos han de integrarse, mediante proyectos concretos, en la programación del currículo del centro docente, todos los profesores tendrán que saber de qué modo afecta ello a su tarea y como diseñar, llevar a la práctica y evaluar tales proyectos. La propuesta de que esta formación alcance a los equipos directivos e inspectores también es obvia: difícilmente podrán establecerse y difundirse las bibliotecas escolares y centros de recursos si no se dispone del apoyo de ambos colectivos. Lo cual exige, en primer lugar, que al menos conozcan para qué sirven, cuáles son sus potencialidades y cómo se organizan y funcionan.

El segundo principio básico de toda formación docente es que ésta debe ser teórico-práctica. O sea, combinar la lectura, los cursos formativos, el debate y la reflexión con el conocimiento práctico y el trabajo en una biblioteca y centro de recursos que, por sus características, se considere un modelo a seguir e imitar. De ahí la importancia de contar con un determinado número de instituciones de este tipo con el fin de que los profesores viajen, visiten y pasen algún tiempo

trabajando y formándose en ellas, o de que, desde ellas, se preste apoyo técnico a aquellas que se vayan estableciendo.

En cuanto a los contenidos concretos de dicha formación me limitaré a indicar lo ya sabido y admitido para centrarme después en dos aspectos quizá no tan conocidos. Lo sabido y admitido es que los responsables de las bibliotecas y centros de recursos deben poseer aquella formación en el campo de la biblioteconomía y documentación que exija su tarea (aunque determinados aspectos deban estar en manos de personal colaborador o auxiliar), así como en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, animación a la lectura y organización de talleres de escritura o producción de material audiovisual (sin que ello signifique que tales actividades hayan de ser de su exclusiva competencia o responsabilidad). A dicha formación habría que añadir otra específicamente didáctica sobre el diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos curriculares en relación con unos objetivos y contenidos concretos, así como sobre las estrategias y dificultades de la innovación y mejora en la enseñanza.

Dicho esto (que casi nadie pondría en duda) centraré mi atención en una serie de consideraciones sobre las exigencias que las nuevas alfabetizaciones y analfabetismos plantean en relación con la enseñanza y la práctica de la lectura y la escritura y, por tanto, las posibilidades, funciones y usos de las bibliotecas y centros de recursos y la necesidad de una formación, en este ámbito, del profesorado.

Quizá alguien dude de la necesidad de dicha formación o se pregunte sobre el porqué de ella. Al fin y al cabo como no forma parte de la cultura escolar, y en buena parte la cuestiona, una formación de este tipo, para la generalidad del profesorado, precisa ser justificada.

En 1936, una maestra con amplia y buena formación teórico-práctica, decía que en la escuela primaria “la lectura era la base fundamental de la enseñanza” (Sánchez, 1936, p. 335). En consecuencia organizaba toda la marcha de la clase intensificando la lectura y la escritura y haciendo de ambas destrezas el eje de las demás asignaturas. Si, conservando dicho objetivo, lo ampliamos con el concepto de cultura escrita y con el de alfabetización como dominio y reflexión sobre los lenguajes y códigos más usuales hoy en día (es decir, incluyendo los audiovisuales y los informáticos) se entenderá mejor el tipo de formación a que me refiero.

Hablar hoy de analfabetismo y alfabetización, en el significado tradicional de ambos términos, carece en general de sentido. Hoy corresponde hablar de los nuevos analfabetismos (los neoanalfabetos) y de las nuevas alfabetizaciones, en plural y en relación con cada individuo y su dominio, habilidad o capacidad para localizar, recibir, acceder, apropiarse, almacenar, comprender, analizar, producir y transmitir información en cada contexto concreto y en cada uno de los diversos códigos y lenguajes existentes, así como de pensar y reflexionar sobre su configuración como tales. Y, si nos ceñimos al ámbito de la lectura y la escritura,

en cada una de sus diversas formas y modalidades (Viñao, 1999, p.156) y en relación con la llamada alfabetización informacional, una, expresión que integra para otras asimismo utilizadas como las de alfabetización bibliotecaria, mediática, informática, electrónica o digital (Bawden, 2002, p. 361-408).

La alfabetización entendida como el dominio de la serie de destrezas, antes aludidas, en relación con los códigos y lenguajes más usuales en nuestras sociedades, debería constituir, a mi juicio, la finalidad u objetivo básico de la enseñanza obligatoria tanto en la educación primaria como en la secundaria. Es éste el sentido en el que cabe afirmar que las bibliotecas y centros de recursos deberían constituir el eje del currículo de dicha enseñanza. Un eje que articule proyectos concretos que requieran poner en práctica las destrezas indicadas. Es decir, el acceso y la localización, la selección, almacenamiento, comprensión, análisis, producción y transmisión de información en relación con una cuestión o tema determinado que es el que da nombre al proyecto. Un proyecto cuyo diseño requiere, como es obvio, la formación previa de los profesores en dichas destrezas y su reflexión didáctica sobre las estrategias para ponerlas en práctica en la enseñanza.

Desde esta perspectiva, el papel fundamental de las bibliotecas escolares y centros de recursos se aprecia todavía con más detalle si circunscribimos el análisis a uno de los objetivos básicos de la escolaridad: la formación de los alumnos como ciudadanos inmersos en la cultura escrita (aunque el ejemplo podría referirse a la omnipresente y poderosa cultura audiovisual).

La finalidad básica de la escolaridad en este sentido es la de formar lectores y escritores, es decir, personas que, incorporadas a la cultura de lo escrito, utilizan la lectura y la escritura en sus diversas modalidades en función de lo que se pretende, y que reflexionan sobre ambas prácticas. Ello exige (Lerner, op. cit.):

- Acercar las prácticas escolares de la lectura y la escritura a las prácticas sociales de dichas habilidades rompiendo el divorcio y contradicción entre ambas.
- Poner el énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en situaciones y usos diversos, en las maneras de leer y escribir, en los distintos tipos de textos, en los distintos modos de producirlos y apropiárselos, y en todo lo que hacen los lectores y escritores cuando leen o escriben.
- Dar sentido a las prácticas escolares de la lectura y la escritura; es decir, dotarlas de un sentido en el marco de un proyecto u objetivo concreto evitando su descontextualización y fragmentación (por ejemplo, mediante la elaboración de un periódico escolar o de un diario de clase que después se incorpora al archivo de la memoria de la biblioteca escolar, la correspondencia epistolar con otros alumnos o adultos sobre un tema o la producción de información para su transmisión a otros).
- Difundir en la institución escolar un clima lector y escritor haciendo de ella un ámbito social propicio para la práctica de la lectura y la escritura.

Pues bien, la primera condición para que la institución escolar lleve a cabo dichos objetivos es que el profesor sea un ciudadano de la cultura escrita. Que

esté formado e integrado en ella, que pertenezca a ella, que haga un uso habitual de la lectura y la escritura en sus diversas modalidades, que reflexione sobre dicho uso y que analice sus estrategias como lector o escritor. En definitiva sólo quien posee actitudes positivas hacia la cultura de lo escrito puede transmitir dichas actitudes. Sólo quien está formado en ella y desde ella puede a su vez formar a otros. Sólo haciendo previamente a los profesores ciudadanos reflexivos de la cultura de lo escrito podemos esperar que ellos transmitan a su vez dicha ciudadanía a sus alumnos. Sólo formando a los profesores como usuarios de las bibliotecas y centros de recursos podemos esperar que éstos formen a sus alumnos como tales. Formemos, pues, primero a los profesores y maestros y hagamos que el trato con lo escrito, y la reflexión sobre dicho trato, sean elementos habituales de su cultura profesional. Del resto no habrá que preocuparse en demasía. Vendrá por simple añadidura siempre y cuando, eso sí, los profesores y maestros dispongan de un marco legal propicio a la innovación y de los medios y recursos necesarios para llevarla a cabo, y no tengan que actuar a la contra, como está sucediendo, frente a un clima o ambiente social y cultural que dificulte, entorpezca o se oponga a su tarea. En este último caso de bien poco servirá dicha formación. Pero éste sería el tema de otro trabajo.

Notas

1. El presente texto constituye una versión revisada del que, con el título de “¿Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas escolares? Un modelo de formación docente”, sirvió de base para la ponencia presentada en el seminario sobre “Bibliotecas escolares y calidad de la educación” celebrado en Madrid del 12 al 15 de noviembre de 2002 y organizado por la Asociación Nacional de Editores y Libros de Texto (ANELE) de España. Las referencias contextuales, educativas y legales corresponden, pues, a la realidad española. De ahí que se hayan añadido algunos párrafos y notas que hagan más comprensible el texto para los lectores brasileños o de otros países.
2. De entre las recientes y cada vez más abundantes publicaciones sobre el tema remito al libro de CASTÁN, Guillermo. *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*, Sevilla, Díada editora, 2002, en especial p. 61-85. Véase asimismo el folleto de GONZÁLEZ, Ricardo, *Ojeada histórica a las bibliotecas escolares en España*, Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, 2001.
3. La revolución de octubre de 1868, llevada a cabo fundamentalmente por republicanos, liberales progresistas y otros grupos liberales descontentos con la reina, supuso el fin de la monarquía, el exilio de Isabel II y el inicio de un período conocido con el nombre de “sexenio democrático” (1868-1874) en el que se sucederían un primer gobierno “revolucionario”, una regencia, el breve reinado de Amadeo de Saboya y, desde febrero de 1873 a diciembre de 1874, la I república que terminaría con el golpe de Estado del general Pavía y la restauración de la monarquía borbónica en la figura de Alfonso XII, hijo de Isabel II.

4. Sobre las bibliotecas “populares”, creadas en España a partir de 1869, remito a lo dicho en VIÑAO, Antonio. “A la cultura por la lectura. Las Bibliotecas Populares (1869-1885), en GUERENA, J.L. Y TIANA, Alejandro. (eds.), *Clases populares, cultura, educación*, Madrid, Casade Velázquez-UNED, 1989, pp. 301-335, y VIÑAO, Antonio, “Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX”, en MARTÍNEZ, L. (coord.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI editores, 2001, p. 191-242 (referencias en pp. 217-237).
5. La Ley General de Educación de 1970 constituyó, en los años finales de la dictadura franquista, un intento en buena parte fallido, llevado a cabo por los llamados gobiernos “tecnócratas”, de modernizar el sistema educativo español configurando una escuela común o básica, de ocho cursos, desde los 6 a los 13 años, ambos incluidos, sin modificar el contexto político del país y sin introducir cambios sustanciales en la forma de gobernar y gestionar dicho sistema. Sobre dicha ley pueden consultarse los trabajos y testimonios de los protagonistas, de uno y otro signo ideológico, implicados en dicha ley y en su aplicación, publicados en el número extraordinario del año 1992 de la *Revista de Educación* sobre “La Ley General de Educación veinte años después”, así como una síntesis reciente en VIÑAO, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004, p. 80-86.
6. El ministro que había lanzado la reforma, VillarPalasí, cesaría en junio de 1973 justo el año en el que la crisis internacional del petróleo forzaría una serie de reajustes financieros en la hacienda estatal y en un ministerio, el de Educación y Ciencia, encargado de aplicar una ley y una reforma para la que, con independencia del contexto político (o precisamente por él), nunca hubo recursos suficientes. Uno de dichos reajustes, en el citado ministerio, sería el destino a incrementos de las retribuciones del profesorado de fondos inicialmente destinados a construcciones escolares.
7. El acceso al poder del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) se produjo tras ganar las elecciones generales de 1982.
8. Los Centros de Formación de Profesores fueron creados en 1983 con el fin de llevar a cabo el perfeccionamiento o formación permanente del profesorado en los niveles educativos no universitarios, una tarea asignada en la Ley General de Educación de 1970 a los Institutos universitarios de Ciencias de la Educación.
9. La Constitución de 1978 creó una nueva instancia de poder político territorial, las Comunidades Autónomas, configurando lo que se ha llamado un Estado “autónomico” a medio camino entre el regional y el federal. De hecho, y legalmente, las 17 Comunidades Autónomas existentes en España tienen “competencias plenas” en materia de educación y son los organismos responsables de la gestión del sistema educativo correspondiendo al Estado las competencias de coordinación y regulación general del mismo.
10. Una síntesis de esta serie de posibilidades, iniciativas y experiencias puede verse en CASTÁN, Guillermo. *Las bibliotecas escolares.....*, op. cit., p. 61-84.
11. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990 y promovida por el gobierno socialista, fue sustituida en el 2002 por la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) promovida por el gobierno del neoconservador Partido Popular que había ganado las elecciones generales de 1996. La llegada de nuevo al poder, en el 2004, del Partido Socialista supuso la suspensión de la aplicación de buena parte de

esta última ley y el inicio del proceso de aprobación de un nuevo marco legal general del sistema educativo español.

12. A título de ejemplo enuncio cuatro características de la mal llamada sociedad de la información que implican nuevas o incrementadas exigencias a los sistemas educativos y a los profesores: la sobreinformación trivial (que exige atender a las capacidades de selección y priorización), la desinformación (con su correlativa exigencia de desarrollar el análisis crítico de los lenguajes y discursos), la fragmentación (que exige el desarrollo de las capacidades de asociación, relación y síntesis) y el atemporalismo o presentismo (que exige el desarrollo de las capacidades recién indicadas desde un punto de vista temporal).
13. En las obras citadas de Guillermo Castán y José A. Gómez puede encontrarse una amplia bibliografía sobre el particular, en especial de lo publicado tras el estudio de Mónica Baró y Teresa Mañá sobre la situación de las bibliotecas escolares en España en 1995-1996 (Madrid, Anabad-Fesabid, 1997), así como una síntesis de los aspectos básicos de dicha situación (bibliotecas existentes, instalaciones, fondos, personal, horarios, presupuestos, responsables y funciones).
14. Véanse, sobre el particular, los trabajos incluidos en NADOROWSKI, M., NORES, M. y ANDRADA, M. (eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Barcelona, Granica, 2002, y BARROSO, João (orgz.), *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*, Porto, ASA editores, 2003, así como el de TIANA, Alejandro. "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación", en RUIZ, Aurora (coord.), *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 49-70, y, en relación con España, los de VIÑAO, Antonio. El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España", *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, nº 4, 2001, pp. 63-87, y ROZADA, José María. "Las reformas y lo que está pasando (de cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)", *Con-Ciencia Social*, nº 6, 2002, p. 15-57.
15. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se estableció en la reforma de 1990. Se extiende, durante cuatro cursos, desde los 12 a los 16 años. Por una parte se integra, junto con la educación primaria, en la educación obligatoria, gratuita y básica. Por otro, forma parte de la educación secundaria junto con el posterior bachillerato y los asimismo posteriores ciclos formativos de grado medio y superior. La ESO ha sido sin duda, por este carácter híbrido, entre otras razones, la etapa más controvertida del sistema educativo español en los últimos años.
16. El mero hecho de que en el mencionado seminario se organizara una mesa redonda con el título de "¿Por qué son necesarias las Bibliotecas Escolares?" indica que éstas no forman parte de la cultura escolar establecida. Dicha necesidad se plantea sólo en relación con aquello que viene a alterar o modificar sustancialmente la mencionada cultura. En síntesis, para saber que es lo que forma parte de la cultura escolar no hay mejor recurso que acercarse a ella de modo indirecto: dicha cultura está formada por todo aquello que no es cuestionado o puesto en entredicho, por todo aquello respecto de lo cual se rechazan, por principio, otras alternativas o, en el caso de que se plantean, tales alternativas o cambios son vistos como extraños, utópicos o inviables.

Referencias Bibliográficas

- BAWDEN, David. "Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital", *Anales de Documentación*, nº 5, 2002.
- CASTÁN, Guillermo. *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*, Sevilla, Díada editora, 2002a.
- CASTÁN, Guillermo. "Bibliotecas escolares. Retos y planteamientos desde el sistema educativo". en MILLÁN, José Antonio. *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 2002b.
- GÓMEZ, José A, "Los problemas de las bibliotecas escolares de la Región de Murcia en un contexto de crisis del sistema educativo", *Anales de Documentación*, nº 5, 2002.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1996.
- KLIEBARD, Herbert M. *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th Century*, Nueva York, Teacher College Press, 2002.
- LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor; RODRÍGUEZ, Juan Carlos; SÁNCHEZ, Leonardo, *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundación "La Caixa", 2001.
- PUELLES, Manuel de, "Descentralización de la educación en el Estado autonómico", en *Informe España 2002*, Madrid, Fundación Encuentro, 2002
- SALABERRÍA, Ramón. "¿Qué ha sido de la biblioteca escolar?. A diez años de la muerte de Francisco J. Bernal", *Educación y Biblioteca*, nº 126, 2001.
- SÁNCHEZ, María, "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Escuela primaria: sus métodos actuales".in *Libro-guía del maestro*, Madrid, Espasa-Calpe, 1936.
- TIANA, Alejandro. "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación", en RUIZ, Aurora (coord.), *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- TYACK, David; CUBAN, Larry. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- UNZURRUNZAGA, María Teresa. "Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas", *Revista de Educación*, nº 233-234, 1974.
- VIÑAO, Antonio. "Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874)", *Historia de la Educación*, nº 12-13, 1993-94.
- VIÑAO, Antonio. *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, Naucalpán de Juárez (México), Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.
- VIÑAO, Antonio. El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España", *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, nº 4, 2001.
- VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.

WEISS, Carol H. “The Four ‘I’s’ of School Reform: How Interests, Ideology, Information and Institution Affect Teachers and Principals”, *Harvard Educational Review*, nº 65-4, 1995.

Antonio Viñao Frago é professor de Teoria da Educação da Universidade de Murcia, Espanha.

Endereço para correspondência:

Universidad de Murcia

Facultad de Educación

Apartado 4.021.30080

Murcia – Espanha

avinao@um.es



CULTURA ESCRITA NO BRASIL: modos e condições de inserção

**Antônio Augusto Gomes Batista
e Vera Masagão Ribeiro**

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

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

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

Keywords: *Literacy, schooling, assessment.*

Sabemos que, historicamente, o acesso à cultura escrita, no Brasil, está marcado pela clivagem entre alfabetizados e analfabetos, entre aqueles que têm e aqueles que não têm acesso à cultura escrita. Sabemos também que, progressivamente, essa clivagem vem diminuindo, ainda que muito lentamente: na década de 1960, invertemos, pela primeira vez, a maior proporção de analfabetos em relação à de alfabetizados; na de 1980, também pela primeira vez, o número absoluto de analfabetos passou a diminuir; no Censo de 2000, o percentual de alfabetizados alcançou, finalmente, os mesmos níveis de analfabetos de que partimos ao fazer o primeiro Censo, em 1872¹. No quadro dessa diminuição geral do analfabetismo no País, a grande clivagem entre analfabetos e alfabetizados – embora persistente – parece, aos poucos, deslocar-se e diluir-se: as diferenças entre os que sabem e os que não sabem, ao que tudo indica, traduzem-se e se reduplicam nas diferenças entre aqueles que sabem mais e aqueles que sabem menos, entre aqueles que têm maior e aqueles que têm menor inserção na cultura escrita.

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

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

Tais objetivos se inserem no quadro de uma pesquisa mais ampla sobre modos de inserção e de participação na cultura escrita no Brasil e sobre os problemas relacionados a sua investigação, desenvolvida por meio de dois grandes conjuntos de estudos: em primeiro lugar, pela exploração dos dados de natureza estatística, produzidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)²; em segundo lugar, por meio de estudos de caso que buscam tornar mais complexa a compreensão de regularidades (mas também de irregularidades) apreendidas por meio do primeiro grupo de investigações³. Esses estudos já apresentaram um conjunto de resultados (ver, por exemplo, Ribeiro *et al.* 2002 e Ribeiro, 2003). Busca-se, aqui, reuni-los numa síntese.

O INAF: limites e possibilidades

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é a única iniciativa de medição do alfabetismo ou do letramento da população adulta, em nível nacional, existente no Brasil. Seu objetivo é oferecer à sociedade informações qualificadas para fomentar a pesquisa, para alimentar o debate público e para subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura⁴.

O INAF busca:

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

A ambição do INAF é monitorar a *evolução* dos indicadores de letramento da população. É realizado, por isso, anualmente, alternando-se, a cada edição, a medição de áreas específicas: em 2001 e 2003, abordaram-se a leitura e a escrita; em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas e seus usos⁵. A pesquisa é realizada por meio de entrevistas individuais domiciliares, em amostras de duas mil pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima é de 2,2 pontos percentuais – para mais ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra. Neste artigo, além desses resultados totais, são analisadas diferenças entre subgrupos populacionais, cuja representação amostral amplia as margens de erro estimadas. Nesses casos, a análise assume um caráter *exploratório*, com vistas ao estabelecimento de relações com outros estudos da área, à criação de condições para tratamentos estatísticos mais sofisticados e ao levantamento de novas hipóteses de pesquisa.

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

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

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

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

O segundo tipo de instrumento de coleta de dados utilizado – o questionário – tem por objetivo caracterizar as propriedades sociodemográficas, culturais e econômicas dos sujeitos da amostra⁷, e realizar um levantamento extenso de dados sobre suas práticas de leitura e escrita, assim como de seus julgamentos sobre o domínio de habilidades e práticas. Focalizam tanto o uso de quatro principais suportes da escrita e o acesso a eles – livros, revistas, jornais e computadores –, quanto, de acordo com a esfera discursiva selecionada, o uso de gêneros de textos diversificados e seu acesso, por posse ou empréstimo, por exemplo.

Os dados obtidos por meio do teste foram submetidos a um tratamento pelo qual se estratificaram níveis de domínio de habilidades de *leitura* (como se viu acima, são restritas as possibilidades de apreensão de capacidades de uso da escrita). Analisaram-se as características dos itens que foram realizados com sucesso por pessoas com diferentes desempenhos, tendo em vista o escore total. Com base nessa análise, caracterizaram-se níveis de habilidade de acordo com faixas de desempenho. As tarefas que servem para caracterizar um determinado nível de habilidade são aquelas realizadas corretamente por pelo menos 75% das pessoas naquela faixa de escore total. Sujeitos que não respondem corretamente a pelo menos dois itens são classificados como analfabetos, isto é, como indivíduos que não demonstram ter desenvolvido as habilidades elementares de leitura e escrita necessárias (sobretudo aquelas relacionadas à “codificação” e “decodificação” de palavras) para um uso autônomo da língua escrita. A estratificação⁸ obtida por meio desse tratamento é a seguinte:

QUADRO: Descrição dos níveis de alfabetismo

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

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

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

Certamente, ambos apresentam limitações para a apreensão de um fenômeno de natureza complexa como o letramento, e essas limitações devem ser levadas em conta na interpretação dos dados. As habilidades avaliadas, primeiramente, representam apenas parcialmente o conjunto de procedimentos e capacidades que os leitores utilizam nas diferentes práticas de que participam. São apreendidas, além disso, num contexto que não reproduz todos os condicionantes sociais e discursivos dos contextos de uso da escrita que pretende representar e que, ao interpor, entre o leitor e textos, um conjunto de perguntas e a presença de um entrevistador, constitui uma nova situação discursiva particular, aquela de um teste. As práticas de leitura e escrita, por sua vez, são apreendidas por meio de evidências indiretas – as declarações dos sujeitos sobre tais práticas. As declarações supõem, na maior parte das vezes, um esforço de rememoração pouco natural para os sujeitos, uma vez que são levados a determinar e quantificar materiais ou eventos submersos em práticas rotineiras, que não supõem, necessariamente, a atenção a esses aspectos, nem, muito menos, sua retenção⁹. Por último, essas declarações têm por objeto práticas culturais hierarquizadas em termos de sua legitimidade, o que faz pesar sobre os sujeitos um efeito de censura – resultando na subestimação de práticas e disposições tidas como ilegítimas ou, ao contrário, na superestimação daquelas consideradas mais desejáveis ou apropriadas¹⁰.

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

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

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

Ao lado da consciência das limitações dos instrumentos do INAF, é importante que o leitor também tenha em mente, na interpretação dos dados obtidos, que, ao tomar como objeto de descrição e análise a distribuição do acesso à cultura escrita, os autores não pretendem *classificar* a população estudada tendo em vista seu maior ou menor acesso à língua escrita, e, por meio dessa classificação, *instituir* divisões entre os letrados e os iletrados, entre os que sabem mais e os que sabem menos, entre os leitores e os não leitores, de modo a hierarquizar, com base num ponto de vista “grafocêntrico”, esses grupos ou classes (cf., por exemplo, Kleiman, 2003). Ao contrário, considerando que, em escala societária, o domínio da escrita é, como a posse de outros bens, um dos fenômenos sociais que *instituem* essas divisões e diferenças, um dos fenômenos que *distinguem* grupos e hierarquias entre eles¹², o que os autores pretendem é apreender, justamente, o modo pelo qual a sociedade brasileira desigualmente distribui o acesso à cultura escrita e, por meio dessa desigual distribuição, possibilita a uns e a outros maior ou menor acesso a bens e processos econômicos, sociais e culturais (dentre eles, uma maior ou menor possibilidade

de afirmação ou de “perda identitária”)¹³. As “classes” ou “categorias” que aqui serão utilizadas (como “negros”, “mulheres” ou “evangélicos”), além disso, designam, como defende Pierre Bourdieu (1994), sob um ponto de vista teórico e, portanto, abstrato, um conjunto de “propriedades determinantes” que, em oposição a outras, permitem *explicar* e *compreender* os fenômenos sociais em estudo¹⁴. De modo algum podem ser tomadas com base num modo de pensamento “substancialista”,

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

Uma desigual distribuição do acesso à escrita

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

De acordo com esses dados, a maioria da população (mais de um terço) encontra-se no nível 2 de alfabetismo, que representa um domínio *básico* das habilidades de leitura: com grande frequência, os sujeitos desse grupo conseguem localizar informações explícitas em textos curtos ou médios, mas apresentam dificuldades para fazê-lo quando se trata de um número maior de informações, quando essas informações são de natureza implícita (e demandam inferências de natureza mais complexa) e quando são apresentadas em textos de maior extensão. O segundo maior grupo é o que corresponde ao nível 1 (representado por pouco menos de um terço da amostra), em que se concentram os sujeitos que demonstram no teste um domínio de *rudimentos* da escrita, em sua maior parte identificados à codificação e decodificação de palavras, bem como à compreensão de sentenças e partes de textos. As menores concentrações da população estão distribuídas entre os grupos constituídos pelos que atingem o nível 3 de alfabetismo e pelos analfabetos. A proporção daqueles que atingem o nível 3, que representa um domínio *pleno* das habilidades testadas, corresponde a cerca de um quarto da população; já a proporção daqueles que se encontram na condição de analfabetismo é constituída por cerca de um décimo da população considerada¹⁶.

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

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

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

Fonte: INAF 2001 e INAF 2003

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

O relacionamento desses resultados com variáveis sociodemográficas evidencia que as desigualdades na distribuição do acesso à língua escrita correspondem, em linhas gerais, a desigualdades no acesso a outros recursos e benefícios econômicos, sociais e culturais, organizando-se, portanto, em torno de um “efeito Mateus”, de acordo com o qual quanto maiores os recursos de um indivíduo ou grupo social, maiores as probabilidades de torná-los rentáveis e passíveis de acumulação¹⁷.

Nas áreas geográficas e nos subgrupos populacionais em que a renda – assim como a disponibilidade de bens e serviços – é maior, também é maior a proporção de indivíduos que atingem os níveis mais avançados de domínio das habilidades de alfabetismo. Os resultados obtidos em 2003¹⁸ mostram que o percentual dos que atingem o nível 3 de alfabetismo é mais acentuado nas Unidades da Federação (UF) com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 27% no grupo de UF com IDH mais alto, 25% nos estados com IDH médio e 21% nas UF com IDH mais baixo¹⁹. Os resultados mostram, também, que, nos municípios com mais de 100 mil habitantes, 31% atingem o nível 3, contra 16% nos municípios com até 20 mil pessoas; do mesmo modo, em meios urbanos, é de 28% a concentração daqueles que atingem o nível 3, contra 13% em meios rurais.

As gerações que tiveram maior acesso à escolarização são também aquelas que mais têm acesso à cultura escrita: entre os jovens de 15 a 25 anos, os que alcançam o nível 3 de alfabetismo perfazem 39%, contra apenas 10% entre os que têm de 50 a 64 anos de idade²⁰. Também a maior escolaridade dopai favorece o desempenho dos filhos no teste: tendem a apresentar maiores concentrações no nível 1 (43%) aqueles cujos pais não possuíam escolaridade; no nível 2 (40%), aqueles cujos pais estudaram da 1^a à 3^a série do Ensino Fundamental e, no nível 3 (46%), aqueles cujos pais tiveram uma escolaridade superior ou igual à 4^a série²¹. Essas desigualdades são do mesmo modo acentuadas tendo em

vista as desigualdades construídas com base em relações raciais: 30% daqueles que se declaram brancos atingem o maior nível de habilidades, contra 21% dos que se declaram negros ou pardos. Por fim, essas desigualdades são ainda mais acentuadas na comparação entre indivíduos de famílias com maior ou menor poder aquisitivo: entre as pessoas pertencentes às classes A e B, segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil²², 56% atingem o nível 3, contra 31% na classe C e 13% nas classes D e E. As desigualdades de acesso à língua escrita tendem a reproduzir, desse modo, os mesmos padrões brasileiros das desigualdades de acesso a outros benefícios econômicos, sociais e culturais.

No interior desse quadro geral, porém, quatro fenômenos merecem atenção. Primeiramente, como as práticas de leitura e de escrita são, dentre as práticas culturais, aquelas mais dependentes da escola, o acesso à escolarização mais longa – sobretudo à educação básica, como se verá – constitui um importante fator na diminuição das desigualdades no acesso à escrita²³. Em segundo lugar, esse efeito equalizador de uma maior escolaridade, entretanto, parece se mostrar mais limitado quando se exerce sobre famílias menos escolarizadas, sobre grupos com menor poder aquisitivo e sobre negros: mesmo que, por exemplo, uma maior escolaridade aumente os níveis de alfabetismo da população negra, isso não é suficiente para apagar as distâncias que a separam da população branca. Em terceiro lugar, ao que tudo indica, o efeito positivo da escolarização pode resultar, tendo em vista as relações de gênero, de uma possibilidade maior de tornar rentável a escolarização para domínio da cultura escrita: o “efeito Mateus” que organiza, em linhas gerais, a distribuição dos níveis de alfabetismo parece não se manifestar em relação às mulheres; embora estas tenham, em geral, menor acesso aos benefícios econômicos e simbólicos da escolarização, tendem – como se vem detectando, no Brasil e internacionalmente²⁴, nas últimas décadas – a alcançar níveis mais altos de escolarização que os homens e parecem ser mais capazes de tornar rentáveis os efeitos dessa escolarização sobre o domínio da língua escrita. Por fim, ao que parece, independentemente da escolarização, a religião tende a constituir uma condição, cuja importância merece ser melhor dimensionada, relacionada ao acesso a níveis mais avançados de alfabetismo.

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

Cultura escrita, duração e variação da experiência escolar

Dentre os recursos sociais desigualmente distribuídos, a escolarização tem especial interesse para o estudo da difusão do alfabetismo. Pesquisas internacionais que empregam modelos multivariados para determinar o valor explicativo de fatores sociodemográficos nos níveis de alfabetismo da população adulta mostram sistematicamente que o nível de escolaridade é a variável com maior poder explicativo²⁵. O mesmo se verificou em estudo dos níveis de alfabetismo

junto à população paulistana adulta²⁶. Os resultados do INAF, por sua vez, também evidenciam os efeitos da desigualdade educacional nos níveis de alfabetismo da população. É o que se analisará em seguida.

1. Cultura escrita e *duração* da experiência escolar

Segundo os resultados de 2003, o nível 3 de alfabetismo só é majoritário entre pessoas com pelo menos a educação básica completa. A Tabela 2 mostra que, dentre as pessoas que não freqüentaram ou não completaram nenhuma série escolar, 80% são analfabetos e 20% têm um nível rudimentar de habilidade de leitura, de acordo com o teste²⁷. Entre as pessoas com um a três anos de estudo, chama a atenção o fato de que 32% se encontram ainda na condição de analfabetismo absoluto, ao lado dos 51% que só atingem o nível 1²⁸. Na população com quatro a sete anos de estudo, verifica-se uma concentração ainda grande no nível 1, quase a mesma relativa ao nível 2. Só entre pessoas com pelo menos oito anos de estudo passa-se a obter uma concentração de mais de 80% no nível básico e pleno de alfabetismo, sendo que o nível pleno só é majoritário entre pessoas com pelo menos o ensino médio completo²⁹.

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

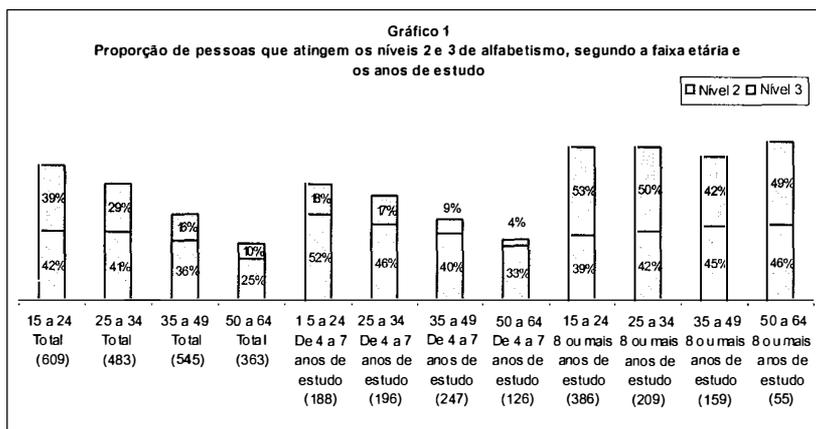
	Nenhum	1 a 3	4 a 7	8 a 10	11 ou mais
Analfabetismo	80%	32%	2%	-	-
Alfabetismo Nível 1	20%	51%	42%	14%	4%
Alfabetismo Nível 2	-	16%	43%	46%	37%
Alfabetismo Nível 3	-	1%	12%	40%	59%
BASE	91	343	757	410	399

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

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

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

Com relação às diferenças entre grupos etários, é importante levar em conta que, como já se indicou, uma vez que a expansão da educação básica é um fenômeno recente em nosso país, os jovens têm em geral um nível de escolaridade mais alto que as demais gerações. É também preciso considerar que, para os mais jovens, a experiência escolar é mais recente. O Gráfico 1 (página seguinte) ilustra relações sugestivas quanto ao impacto da escolarização nas distintas gerações. Nas quatro primeiras colunas, referentes ao conjunto da amostra, é clara a vantagem dos mais jovens, cuja escolaridade também é maior³⁰. Nas quatro colunas centrais, que mostram o desempenho da população com escolaridade mais baixa (de quatro a sete anos de estudo), verifica-se ainda o mesmo padrão, possivelmente graças à proximidade da experiência escolar dos mais jovens. Já nas colunas da direita, onde está representado o desempenho das pessoas com mais escolaridade, as diferenças são muito menores e não lineares. As reduzidas bases de cálculo não favorecem afirmações conclusivas, mas os dados sugerem a hipótese de que, a partir de um certo patamar de escolaridade – oito anos de estudo, nesse caso – as habilidades de alfabetismo se consolidam de modo a viabilizar sua manutenção e desenvolvimento ao longo da vida. Também não se pode perder de vista que, como as próprias bases de cálculo indicam, os que tinham acesso a uma escolaridade de oito anos há 30 ou 40 anos constituíam um grupo muito mais seletivo do que os que se escolarizaram nas duas últimas décadas.



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

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

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

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

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

Os pressupostos dessa última hipótese são três. Primeiramente, a autora assume que o letramento é um fenômeno situado, dependente dos contextos de uso e de aquisição da escrita, o que leva a postular a existência de *letramentos* e não de um letramento universal e abstrato. Em segundo lugar, com base em estudos sobre o processo de construção dos saberes escolares³², a autora considera que o contexto escolar e as necessidades peculiares desse contexto constroem, com base nos usos da língua escrita em sociedade – o *letramento social*

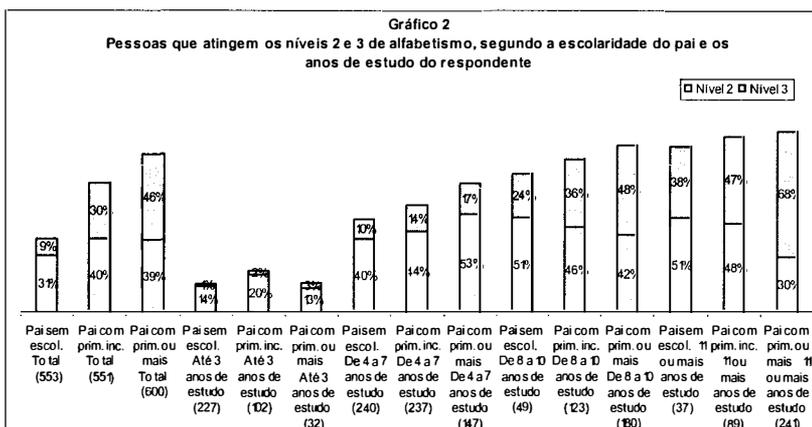
–, um tipo específico de letramento, a que denomina *letramento escolar*. Por fim, a autora assume que letramento social e letramento escolar, “embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos” (p. 111).

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

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

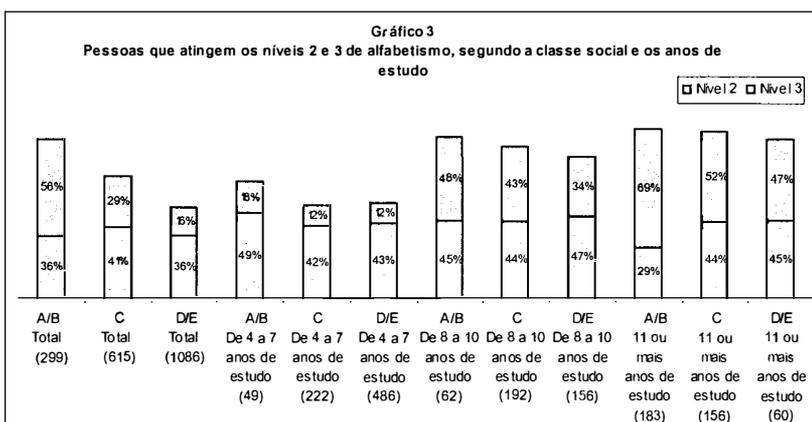
2. Cultura escrita e *variação* da experiência escolar

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



Assim, a duração da escolaridade dos entrevistados não se mostra suficiente para reduzir o efeito da antiguidade da experiência escolar familiar, ou, em outros termos, da antiguidade da acumulação do capital escolar pela família³³. São, portanto, fatores ligados à diferenciação da experiência escolar – ao modo pelo qual alunos oriundos de meios mais ou menos escolarizados se relacionam com a instituição escolar (e com seus usos da escrita) e à maneira por meio da qual essa instituição lida com esses diferentes modos de relação – que podem auxiliar a compreender os limites da duração da escolarização sobre a inserção na cultura escrita³⁴.

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

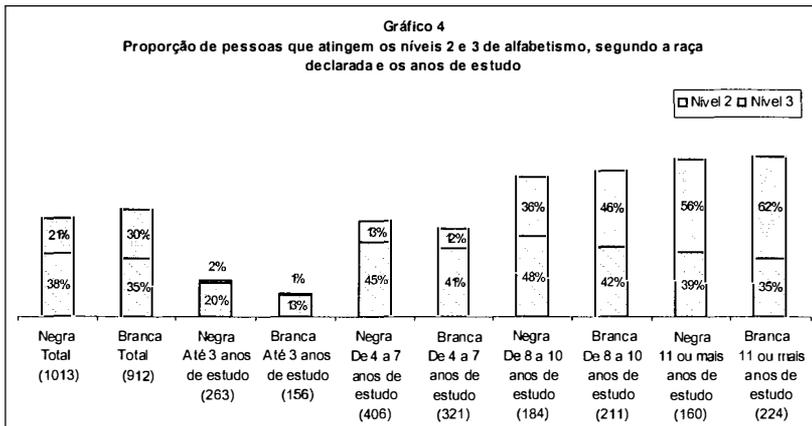


maiores nos níveis mais altos de desempenho, particularmente no nível 3, com percentuais que chegam a 48% na faixa dos indivíduos que tiveram de oito a dez anos de estudo e a 69% na faixa dos indivíduos com 11 ou mais anos.

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

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

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



De acordo com dados do Saeb (Araújo & Luzio, 2003) crianças e jovens negros tendem a ter um rendimento menor na avaliação em leitura e matemática do que crianças e jovens brancos, mesmo que os pais possuam o mesmo nível de escolaridade, o que leva a supor que, no interior das escolas (sejam elas públicas ou privadas) se propiciem oportunidades distintas de relação com a escola e com o saber, em função da pertença a um ou outro grupo étnico³⁵.

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

Os dados sobre as práticas de leitura e escrita apurados pelo INAF reúnem evidências que tornariam ainda mais complexa a análise desses mecanismos de segregação na esfera escolar (e possivelmente também fora dela) que explicam as condições de letramento diferenciadas de negros e brancos. Seria de se supor, tendo em vista as diferenças de desempenho, bem como as chances desiguais, no Brasil, de acesso da população negra aos diferentes tipos de capitais (econômico, social e cultural), que, no nível das práticas, se apreendesse uma menor participação dessa população em práticas letradas. Não é o que demonstram dados sobre declarações de práticas. Na esfera doméstica, por exemplo, dentre um conjunto de 14 práticas investigadas, observa-se que, entre pessoas com baixa escolaridade, os brancos têm maior envolvimento com praticamente todas as práticas, com exceção da escrita de cartas; no grupo com maior escolaridade, entretanto, a desvantagem dos negros desaparece³⁶. Nesse caso, seria

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

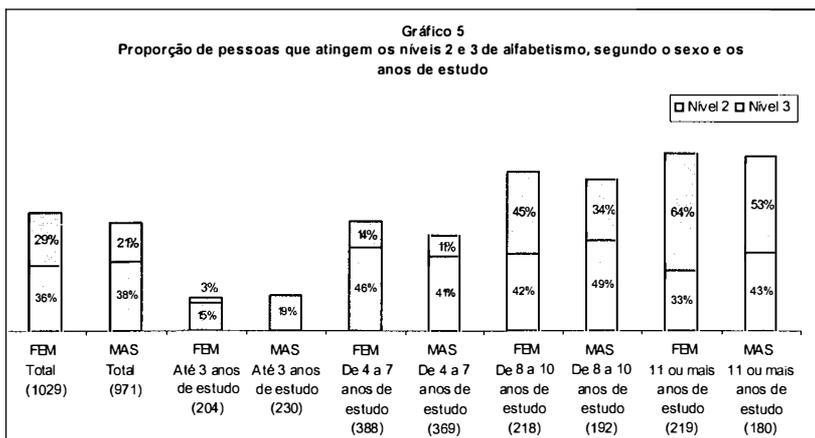
O que é curioso em relação a esse aspecto é que, na esfera do consumo cultural, na leitura de livros, revistas e jornais, por exemplo, onde mecanismos de distinção social incidem fortemente, como atesta farta produção sociológica sobre o tema, tampouco se observam diferenças entre negros e brancos, tal como seria de se supor tendo em vista as diferenças do nível de alfabetismo. O que os dados mostram é que, tanto o gosto pela leitura para entretenimento quanto a leitura de jornais, revistas e livros de ficção é muito mais frequente entre pessoas com escolaridade mais alta, seja qual for a raça declarada, o que evidencia a forte dependência dessas práticas da escolarização³⁷.

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

Assim, no que diz respeito à escola, se se retoma a hipótese de Magda Soares (2003), é forçoso concluir que nela se produz não um letramento escolar genérico³⁸, com forte impacto sobre o letramento social, mas letramentos distintos de acordo com os grupos ou subgrupos sociais que participam das experiências com a língua escrita que nela se promovem. Evidentemente, essas diferenças, como mostram numerosas pesquisas, decorrem do fato de a escola brasileira propiciar, em linhas gerais, experiências mais limitadas para o domínio da

língua escrita e – portanto, formas de letramento mais restritas – quanto menores forem os capitais (cultural, social ou econômico) dos grupos por ela atendidos, seja pela diferenciação entre escolas públicas e privadas, seja pelo desenvolvimento de formas “brandas” de exclusão, como as diferentes formas de “condescendência” e de seleção “insensível” para com alunos vistos como “fracos”³⁹. De modo menos evidente, a diferenciação pode também decorrer da maneira pela qual esses distintos grupos dão significado ao domínio da língua escrita na escola (e fora dela). É necessário considerar – é o que, por exemplo, demonstra Labov (1976a) em seus estudos sobre a mudança lingüística⁴⁰ – que se possam vivenciar as experiências escolares com a língua padrão (com a língua “quase” escrita) como forma de opressão ou, como defende Angela Kleiman (2003, p. 213), de ameaça a uma identidade lingüística, cultural e racial: “a aquisição da escrita pode ser percebida, pelos sujeitos das camadas pobres, como um processo autoritário que ocasiona uma perda identitária, ao exigir a transformação do sistema lingüístico e das estratégias pragmático-discursivas que lhes são conhecidas e familiares” (p. 213).

As diferenças no desempenho de homens e mulheres talvez possam auxiliar na compreensão dos diferentes modos pelos quais os sujeitos vivenciam as oportunidades – às vezes iguais, às vezes diferentes – de experiência escolar com a língua escrita. É que essas distinções organizadas em torno de relações de gênero, apesar de estarem também correlacionadas a diferenças na escolaridade, o fazem de maneira bastante particular. Nesse caso, a peculiaridade reside no fato de que vantagens em matéria de escolaridade e de domínio de habilidades de alfabetismo não correspondem a vantagens no acesso a outros recursos sociais, nem a posições de maior poder ou prestígio⁴¹. Embora venham regredindo historicamente, as desigualdades entre homens e mulheres no que tange ao poder econômico e político ainda são marcantes na sociedade, como atestam, por exemplo, os indicadores relativos à renda e ao emprego, ou ainda à ocupação de cargos eletivos nos poderes executivo ou legislativo. Mesmo nessa condição de subalternidade, a população feminina avançou mais em termos de escolarização, passando a apresentar, a partir da década de 1990⁴², uma média de anos de estudo superior à da população masculina. A amostra do INAF 2003 retrata essa situação: o percentual de mulheres com pelo menos oito anos de estudo é de 43%, contra 38% dos homens. O mais interessante, entretanto, é que a comparação entre grupos com escolaridade semelhante revela uma sistemática vantagem das mulheres tendo em vista o rendimento no teste. Entre os indivíduos de escolaridade mais baixa, a diferença não é expressiva, mas eleva-se nos grupos com mais escolaridade, chegando, no nível 3, a 11 pontos percentuais de diferença junto aos dois últimos grupos (Gráfico 5).



Os dados sugerem que o melhor desempenho em leitura das mulheres está associado a outras condições culturais, não circunscritas à escolarização, que imprimem peculiaridades à experiência escolar das meninas no que se refere à sua inserção na cultura escrita, o que explicaria o fato de que estas também demonstram melhor desempenho em leitura nas avaliações escolares⁴³. O mesmo não ocorre em relação à matemática. Na edição do INAF de 2002 – que focalizou habilidades matemáticas – a escolaridade mais alta da população feminina não lhe garantiu melhores desempenhos no teste, o que constitui evidência de que a escolarização não produz resultados homogêneos seja qual for a área de aprendizagem ou o grupo populacional⁴⁴.

Encontram-se, na literatura a respeito, diferentes possibilidades de explicação das relações de homens e mulheres com a língua escrita e a experiência escolar⁴⁵. Pierre Bourdieu⁴⁶, por exemplo, enfatiza – ao discutir uma tendência feminina a adotar a língua padrão, bem como outros modelos culturais – a posição dominada da mulher nas sociedades masculinas, que, desfavorecendo formas independentes de mobilidade social, contribuiriam para a construção de uma “disposição socialmente adquirida para se conformar” (p. 69), em outros termos, para a construção de uma disposição à “docilidade cultural”⁴⁷. Pierre Bourdieu (1983b) fornece também elementos para a exploração do reverso das relações até aqui analisadas, vale dizer, a relação entre homens e leitura, se se toma o exame, por ele realizado, das relações de jovens de meios fortemente desfavorecidos e marginalizados com a cultura e a língua padrão, como uma expressão extrema das relações masculinas com a cultura⁴⁸:

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

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

As experiências culturais de meninos e meninas, portanto, particularmente o modo pelo qual a língua padrão (e a língua escrita a ela associada) integra o conjunto dos traços em torno dos quais se constroem identidades masculinas e femininas, podem auxiliar a compreender a maneira por meio da qual transformam a experiência escolar, dão diferentes significados a ela e à aquisição de saberes, dentre eles a leitura e a escrita. Certamente, esses elementos da construção identitária feminina e masculina, que imprimem peculiaridades à experiência escolar de meninas e meninos, afetam outras esferas da experiência de homens e mulheres, reforçando, ao longo da vida, as diferenciações que se instauram a partir da escola. É isso que sugerem, por exemplo, os dados levantados pelo INAF, assim como o de estudos internacionais sobre práticas de leitura e escrita nas esferas doméstica e do consumo cultural, em que se identifica um envolvimento muito maior das mulheres com essas práticas a não ser em casos bem específicos⁵⁰. Como já mencionado acima em referência às relações raciais, também no que se refere às relações de gênero, uma análise que compreenda práticas em diferentes esferas, associadas ainda a diferenças na escolaridade e nos níveis de alfabetismo encerra uma complexidade de excede o escopo desse artigo.

Ainda assim, as evidências aqui comentadas são suficientes para afirmar que a duração da escolaridade é uma variável limitada para explicar a distinta rentabilidade do aprendizado da escrita tendo em vista relações de gênero. É também uma variável limitada para explicar uma última diferenciação: aquela que se estabelece entre católicos e evangélicos⁵¹. Os dados mostram que distribuição dos dois grupos pela duração da escolarização é relativamente a mesma, embora se verifique uma maior concentração, ainda que discreta, de católicos (24%), dentre aqueles que tiveram até três anos de estudo, contra a concentração de evangélicos (20%) no mesmo grupo de escolaridade. Apesar dessa semelhante distribuição da escolarização, os evangélicos tendem a apresentar menor participação que os católicos no nível 1 de alfabetismo (27% contra 32%) e, correspondentemente, maior participação no nível 3 (29% contra 22%). Embora as duas religiões se organizem em torno do livro e da leitura, as diferenças no desempenho provavelmente se expliquem pelo modo particular com que católicos e evangélicos se relacionam com a escrita na esfera da religião⁵².

A prática religiosa, com efeito, parece ter um papel destacado no acesso à cultura escrita⁵³, em especial para os grupos com menos escolaridade. A bíblia e livros religiosos estão entre os materiais preferidos dos que afirmam gostar de

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

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

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

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

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

Fonte: INAF 2003

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

Hipóteses e direções de pesquisa

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

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

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

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

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

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

São precisamente essas conseqüências, para os indivíduos ou grupos sociais que merecem, por fim, uma maior atenção. Os dados existentes não permitem auxiliar a determinar os efeitos que a diferenciação do acesso à cultura escrita exercem sobre os indivíduos ou grupos, nem como eles vivenciam esses efeitos. De que modo a inserção diferenciada na cultura escrita afeta as condições de existência, os modos de relação consigo e com o mundo, as experiências sociais e culturais dos indivíduos e grupos? Que papel essa diferenciação exerce no jogo social mais amplo? Examinar possíveis respostas a essas perguntas é de fundamental importância: se o letramento é um direito a ser assegurado, os significados de uma maior ou menor participação no mundo letrado não podem ser tomados como dados: devem ser identificados e compreendidos, sob o risco de universalização dos significados, das necessidades e dos valores associados à escrita daqueles – professores, organizações não-governamentais, organismos internacionais, pesquisadores – cujas condições de existência, cujas relações consigo e com o mundo, cujas experiências sociais e culturais encontram na cultura escrita boa parte de sua razão de ser⁵⁴.

Notas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências Bibliográfica

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

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

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

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

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

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

Endereço para correspondência:
dute@fae.ufmg.br

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

Endereço para correspondência:
vera@acaeducativa.org



A INVENÇÃO DE MÚTIPLAS ALFABETIZAÇÕES E (AN)ALFABETISMOS

Iole Maria Faviero Trindade

RESUMO – *A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos.* Tendo por referência o campo dos Estudos Culturais e campos afins, como os estudos pós-modernos e os estudos pós-estruturalistas, em sua vertente *foucaultiana*, este trabalho analisa um recorte da produção acadêmica na área da alfabetização, tratando tais produções como artefatos culturais, por serem resultado de um processo de construção social, que produz identidades e subjetividades no contexto de relações de poder. A análise cultural, ao interpretar a cultura como modo de vida global da sociedade, permite localizar a invenção e produtividade de alfabetizações escolares e alfabetismos culturais contextualmente, pelo exame de discursos que os constituem, como o da produção acadêmica, visibilizando algumas de suas representações.

Palavras-chave: *Estudos Culturais, discursos, representações, produção acadêmica, alfabetizações, (an)alfabetismos, artefatos culturais.*

ABSTRACT – *Invention of multiple literacy and (il)literacy.* Based on Cultural Studies and correlated fields, such as postmodernism and post-structuralism, in its Foucauldian version, this paper analyzes a clipping from the academic production in the literacy field, treating them as cultural artifacts because they are the result of a process of social construction that produces identities and subjectivities, in a context of power relations. By interpreting culture as a global way of living in society, the cultural analysis allows us to locate the invention and productivity of school literacy and cultural literacy processes contextually by examining discourses which shape them, such as the academic production, visualizing some of its representations.

Keywords: *Cultural Studies, discourses, representations, academic production, literacy, (il)literacy, cultural artifacts.*

Introdução

Analfabetismo e *alfabetismo* são termos que ganham definições contextualizadas historicamente, tendo, ainda, a possibilidade de receberem interpretações diversas em função de sua identificação se dar de forma mais direta com determinada orientação teórica. Uma discussão inicial sobre os conceitos de *alfabetização* e *(an)alfabetismo* auxiliará na interpretação da invenção¹ desses termos – enquanto produtos culturais datados –, localizando sua produção e diferentes deslocamentos.

Silveira (1999²) crê que se generalizou o termo *analfabetismo* e não o de *alfabetismo*, não simplesmente porque houvesse mais analfabetos do que alfabetizados, já que o estado “corriqueiro”, “normal” das pessoas nem sempre é designado, nomeado, com um prefixo que signifique negação, como é o caso do *analfabeto*. 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 que, na Modernidade, era visto como “incivilizado”, “bruto”, “bárbaro”. Com isso, teria se tornado necessário nomear esse “fenômeno” para que ele pudesse ser estigmatizado, repellido. Argumenta, ainda, que as palavras (que nomeiam grupos e pessoas) surgem com os preconceitos ou com os favorecimentos – distinguindo o que não era distinguível – e não com o “impacto” da realidade, como sugerem algumas explicações. Street (1995) reconhece também que o uso popular do termo *analfabeto* geralmente significa exatamente isso, a saber: “ilógico”, “irracional”.

Já a generalização do termo *alfabetismo* pode ser discutida a partir da invenção do “mito da alfabetização” e do “mito do alfabetismo” e/ou do “mito do letramento”. A discussão de tal invenção visa mostrar que toda produção teórica se constitui como discurso, ocupando posição diferenciada de poder/saber em relação a outros discursos.

Como veremos a seguir, não passamos do *analfabetismo* ao *alfabetismo* – mas de múltiplas *alfabetizações* à *alfabetização escolar*³. Penso, inclusive, que poderemos concordar, ao final deste texto, que o *analfabetismo* pode ser tomado como uma metáfora (Marzola, 2001), um efeito discursivo e, exatamente por isso, extremamente produtivo. Veremos também que os “mitos da alfabetização, do alfabetismo e/ou do letramento” são produzidos pelos mesmos discursos que produzem o *analfabetismo*. Veremos, ainda, que tais conceitos e mitos são produtos da linguagem, através de seus discursos e representações, ao discutirmos como a linguagem produz teorias e verdades.

Conforme Graff (1990), a crença de que um nível intermediário de progresso econômico, social e individual se relacionasse com a capacidade para o emprego – associada a um nível de alfabetização mais sofisticado – é que pode ser identificada com o “mito da alfabetização e do alfabetismo”⁴. Cook-Gumperz (1991) mostra como se dá a invenção desse mito através de diversos estudos

históricos, que mostram que mudanças nas expectativas da alfabetização, ao longo da escolarização, substituíram a concepção de uma capacidade rudimentar e quase que geral, de leitura de assinatura do próprio nome, por uma capacidade de ler materiais novos e aprender informações antes desconhecidas. Mostra, também, através da análise da produção dessas expectativas desde o século XVI, e especialmente entre os séculos XVIII e XIX, em diferentes regiões e comunidades, que a alfabetização de uma parte substancial da população pode ser vista como tendo precedido o desenvolvimento industrial, ao contrário da idéia comumente difundida. Tal alfabetização se daria na interação cotidiana, por meio de tarefas práticas, possuindo maior valor nas áreas sociais e recreativas da vida. Apenas gradualmente ela ingressaria na vida econômica das pessoas comuns, em formas que determinariam suas perspectivas de vida. Ou seja: inicialmente, a atividade econômica não era a única razão para o desenvolvimento da alfabetização; a mudança, portanto, não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetizações, de uma idéia pluralista acerca da alfabetização até a noção de uma alfabetização única, estandardizada no século XX (Cook-Gumperz, 1991).

Cabe dizer que, se as equações entre alfabetização e escolarização, alfabetização e mudança cognitiva, alfabetização e desenvolvimento econômico incluíam a escolarização da alfabetização – tendo por base o mito da alfabetização e do analfabetismo –, é a análise cultural que nos permite colocar em dúvida esse conjunto de equações e seus resultados, como também compreender por que motivos tais discursos ganham destaque no decorrer do século XX. A partir disso, podemos também examinar 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.

Quando mapeamos a produção de conhecimento sobre métodos e processo de alfabetização, alfabetismo e letramento – e a localizamos contextualmente –, mesmo que identificada em autorias, nos referimos à possibilidade de tal produção poder ser reconhecida como prática social, criada a partir de determinados discursos e representações. A possibilidade de interpretar as teorias como discursos não nos dá um olhar privilegiado sobre elas; contudo, nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produto de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, a qual também nos seus deslocamentos, sofre os efeitos de mudanças nas práticas que a produzem. Outrossim, interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais dos sujeitos. Isto é, permite reconhecer o quanto tal produção acadêmica é moldada pela linguagem, que passa a ser vista como produtora de tais artefatos.

Os discursos, ao serem concebidos como práticas sociais, imbricam-se em outras tantas práticas sociais. Dessa forma, para Rojo, Pardo e Whittaker (1998), os discursos se vêem conformados pelas situações, estruturas e relações sociais e,

por sua vez, as conformam e incidem sobre elas, consolidando-as, questionando-as. As autoras ressaltam, ainda, que a noção de discurso presente nessas investigações não pode ser a do discurso como reflexo dos acontecimentos, das relações sociais e dos sujeitos. Ou seja, o discurso é interpretado como “conjunto de enunciados que se apoiam em formações discursivas, que são definidos em um determinado quadro de condições de existência” (Costa e Silveira, 1997, p. 10).

Sobre a representação, Hall (1997, p. 25) considera que “nem as coisas por si próprias nem os usuários da linguagem podem fixar sentido na linguagem. Coisas não significam: nós construímos sentido usando sistemas de representação – conceitos e signos”. Para o autor, essa é a chamada abordagem construtivista ou “construcionista” da linguagem. De acordo com tal abordagem, não devemos confundir o mundo material, onde pessoas e coisas existem, com as práticas simbólicas e processos através dos quais a representação, o sentido e a linguagem operam. Tal posição não implica negar a existência do mundo material, mas entender que não é este que confere significado a tudo, mas sim o sistema de linguagem ou qualquer sistema que estamos usando para representá-lo. Para o autor, a representação é produção de sentido por meio da linguagem e, nessa produção, usamos signos “para simbolizar, referir objetos, pessoas e eventos no chamado mundo ‘real’. Mas eles também podem referir coisas imaginárias e mundos fantásticos ou idéias abstratas que não são, no sentido mais óbvio, parte do nosso mundo material” (Hall, 1997, p. 28).

Reconhecer a produção acadêmica como artefato cultural implica a discussão do modo como se olha para os discursos que a constituem. Metodologicamente, duas tendências têm sido privilegiadas no campo dos Estudos Culturais: de um lado, pesquisas etnográficas, e, de outro, pesquisas de interpretação textual. Entendemos que a mudança de discursos behavioristas (comportamentais) para discursos psicolinguísticos sobre a linguagem verbal renomeou o/a aluno/a como usuário/a da linguagem inatamente criativo. Já o discurso sociolinguístico acentuou o caráter social da linguagem, sendo que a terceira e mais recente virada nos estudos discursivos baseia-se na análise pós-estruturalista de Michael Foucault, que passa a descrever o caráter “construtivo” da linguagem (Luke, 1996).

Campos como os do pós-estruturalismo, em sua vertente *foucaultiana*, devido à centralidade dada à linguagem, associam-se ao dos Estudos Culturais para a análise de textos como produtos culturais, ao enfatizarem a análise de discursos e textos e permitirem reconhecer o discurso “como a associação de um *texto* ao seu *contexto*” (Maingueneau, 1998, p. 45). “Entretanto, mesmo que os discursos possam ser localizados em textos e os textos possam ser meios pelos quais circulam o conhecimento discursivo, estabelecido ou suprimido, os próprios discursos não são textuais” (O’Sullivan, 1997, p. 83).

Os chamados estudos pós-modernos integram também essa *bricolage* de caminhos investigativos, ao colocarem em dúvida a noção de progresso, a qual

orienta a concepção moderna e racional, orientando os discursos sobre alfabetização, alfabetismo e letramento em sua vertente moderna.

É sob inspiração de tais interpretações que apresentamos a discussão a ser feita nas próximas quatro seções. Na seção intitulada “Verdades”, *que orientam a produção acadêmica na área da alfabetização*, apresentamos três grandes grupos de discursos: os de analfabetismo, os de métodos e processos de alfabetização e os de alfabetismo e letramento. Na seção intitulada “Verdades” *em suspeição I*, examinamos alguns deslocamentos, identidades e diferenças entre a produção acadêmica em torno do analfabetismo, métodos, processo de alfabetização e alfabetismo e letramento. Na seção intitulada “Verdades” *em suspeição II*, examinamos a grande divisão, o *continuum*, e uma abordagem alternativa a essas narrativas acadêmicas, que nos levaria para além da grande divisão. Na seção intitulada *Em favor da permanência de “verdades” em suspeição*, reconhecemos tais narrativas como discursos que se multiplicam como pedagogias escolares e como pedagogias culturais em uma diversidade de representações. Após, na última seção, intitulada *À guisa de conclusão*, apontamos algumas observações quanto a essa multiplicidade de “verdades”, datadas e localizadas em uma rede de produção cultural.

“Verdades” que orientam a produção acadêmica na área da alfabetização

Para análise, nesta seção, de uma multiplicidade de discursos sobre a alfabetização, pinçamos algumas interpretações, as quais preferimos reconhecer como grupos de discursos circulantes. São eles os estudos acadêmicos sobre a alfabetização realizados por autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as, que tiveram grande repercussão na formação e na prática docente nos últimos 50 anos no nosso país. Destacaremos aqui, a título de exemplo, alguns desses trabalhos: os estudos sobre métodos e processos de alfabetização e os estudos sobre alfabetismo e/ou letramento.

Pesquisa como a de Soares (1989), sobre o estado da arte da alfabetização em nosso País, nos permite localizar a ênfase dos estudos acadêmicos na face metodológica de um dos grandes grupos de discursos mencionados anteriormente, conforme sua multiplicidade de interpretações. A autora mostra que as pesquisas sobre alfabetização eram praticamente inexistentes até a década de 50, crescendo significativamente nas décadas de 70 e de 80, no Brasil. Nesse período, Soares identifica os seguintes temas predominantes: proposta didática, prontidão, dificuldades de aprendizagem, concepção de alfabetização, métodos, fatores determinantes de sucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, caracterização do alfabetizador, sistema fonológico e sistema ortográfico, cartilhas, avaliação, formação do alfabetizador, língua oral e língua escrita, conceituação de língua escrita, letra de forma e letra cursiva e literatura para

alfabetizando. Assim, no estudo sobre o estado da alfabetização, Soares (1989), privilegia e entrelaça temáticas que corresponderiam a um dos três grupos de discursos destacados neste artigo, em suas múltiplas interpretações: o dos métodos de alfabetização.

Marcando um novo deslocamento nos estudos sobre a alfabetização, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985), sobre o processo de aquisição da escrita por crianças argentinas, realizado em meados da década de 70 e divulgado no Brasil na década de 80, teve um grande impacto na formação de professoras, especialmente das alfabetizadoras. Métodos e cartilhas perdem, por fim (ou momentaneamente?), o *status* que possuíam na didática da alfabetização. Para as autoras (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 21), os métodos de alfabetização teriam como defeito, “sobretudo, o tipo de estratégia perceptiva em jogo: auditiva para uns, visual para outros”, pois elas julgam que a ênfase nessas habilidades descuidaria de aspectos que consideram fundamentais, como a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas. Apresentam, então, três princípios básicos que guiariam suas pesquisas: não identificar leitura com decifrado, não identificar escrita com cópia de um modelo e não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia. Nessa mesma linha, outros aspectos passam a ser privilegiados na aquisição da escrita e da leitura em pesquisas afins de autoras brasileiras, como a valorização da concepção discursiva (Smolka, 1980) e sociopsicolingüística (Braggio, 1992), entre outras.

Um novo enfoque nas pesquisas sobre alfabetização efetuadas no nosso País pode ser localizado a partir da década de 80, com os estudos sobre letramento e alfabetismo. Tais estudos deixam de ocupar-se com o “como se ensina” e com o “como se aprende”, anteriormente apresentados, passando a discutir os mitos que se constroem em torno da alfabetização – como o de ela ser alavanca para progresso social e equidade social. Kleiman (1995) avalia que os estudos sobre letramento são recentes e que começam a ser usados numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Nuanças nessa nova abordagem dos estudos sobre letramento podem ser focalizadas, como a de sua identificação com as práticas de alfabetismo ou a sua discussão quanto aos efeitos dessas práticas. Assim, tais práticas podem ser abordadas como produtos históricos, sociais e culturais de épocas e contextos diversos com peculiaridades próprias, bem como estando sob a influência de práticas de caráter macro, desde que resguardadas as diferenças de caráter micro.

Kleiman (1995) mostra que o alargamento do conceito de *letramento* se dá quando os estudos deixam de pressupor como universais os efeitos das práticas de uso da escrita, passando a examinar esses efeitos através das práticas sociais e culturais particulares de diversos grupos e ilustrando tal movimento com dois

modelos de letramento discutidos por Street (1995 e 2003) – o autônomo e o ideológico –, destacando que cada um deles leva a usos diversos da escrita. O modelo autônomo pressupõe que há apenas uma maneira de se fazer uso da escrita, sendo que essa forma está associada quase que causalmente ao progresso, à civilização, à mobilidade social, enquanto o modelo ideológico procura mostrar que as práticas de escrita são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder da sociedade. Teríamos, assim, duas definições diversas de letramento: uma apropriada ao modelo autônomo e outra apropriada ao modelo ideológico. Cabe observar ainda que, ao referir a preocupação com a superênfase no local em alguns relatos dos *Novos Estudos do Letramento*⁵, Street (2003) sugere que analisemos os resultados de encontros locais-globais de práticas de letramento, reconhecendo tais encontros como uma versão híbrida e não-simples dos mesmos. Para Street (2003), os *Novos Estudos do Letramento* enfocam múltiplos letramentos, variando conforme o tempo e espaço, mas também contestando relações de poder. O autor argumenta, ainda, que esses novos estudos não tomam nada por certo, com respeito ao letramento e às práticas às quais é associado, e problematiza o que é considerado como letramento em qualquer tempo e lugar, perguntando “quais eventos são dominantes e quais são marginalizados ou que resistem” (Street, 2003, p. 11).

“Verdades” em suspeição I

Ao apresentarmos estudos correlacionados ao analfabetismo – como os dos métodos de alfabetização em uma perspectiva comportamentalista (Soares, 1989), ou aqueles direcionados ao processo de alfabetização, como o da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986) –, ou, ainda, aqueles voltados para os usos sociais da oralidade, leitura e escrita, como os de alfabetismo e/ou letramento (Kleiman, 1995; Street, 1995 e 2003), como grupos de discursos privilegiados pelos estudos acadêmicos, precisamos refletir sobre o porquê de tais temas se destacarem entre outros.

Viñao Frago (1990), ao questionar a divisão da sociedade em modos de pensamento – avançados e primitivos, domesticados e selvagens, abertos e fechados –, mostra que essa ordem é ilusória e a categorização por ela empreendida é apriorística e etnocêntrica. O autor considera que as diferenças vêm do modo de processamento, armazenamento e transmissão da informação, já que os processos intelectuais podem ser similares, mas não são iguais; critica a visão evolucionista do conhecimento, bem como a redução da fala à sua imagem gráfica; questiona também o tipo de transformações que tem sido atribuído à escrita, como tecnologia da palavra, desencadeadora de processos psicológicos considerados superiores; defende, ainda, que a capacidade de generalizar, ordenar e classificar não é somente dos escolarizados.

Tais críticas de Viñao Frago (1990) – às pretensas atribuições dadas à alfabetização e à escolarização – permitem que discutamos a distinção entre escolarização e alfabetização e que concordemos com diversos estudos históricos, que demonstram que os efeitos da escolarização costumam ser atribuídos à alfabetização.

Consideramos problemáticos os discursos que desvalorizam as habilidades dos não-escolarizados, ao mesmo tempo em que valorizam as dos escolarizados, já que cada habilidade deve ser analisada no seu contexto de aprendizagem e uso. Podemos, isto sim, lançar um outro olhar para a relação entre as equações alfabetização e escolarização, bem como alfabetização e mudança cognitiva, destacando a importância de considerarmos tais equações como produtos culturais que ganham contornos regionais e históricos.

Cook-Gumperz (1991) observa que, quanto mais específicas são as definições e os padrões de alfabetização, mais difícil se torna o julgamento sobre o comportamento letrado e alfabetizado. Observa, ainda, que junto com a maior precisão e expansão da definição de alfabetização, precisamos discutir as especificidades que a definição de analfabetismo recebe, pois esta também se amplia ao incluir, além da ausência da aquisição da leitura e da escrita, a ausência de suas “habilidades funcionais”, propiciando, assim, uma provável associação negativa com uma capacidade limitada.

As especificidades contextuais de comunidades e grupos nos fazem retomar a discussão da multiplicidade de níveis de alfabetização, alfabetismo e letramento, propiciadas pelas já comentadas equações entre alfabetização e escolarização, alfabetização e mudança cognitiva, e alfabetização e desenvolvimento econômico – equações essas que passam a incluir novas definições de alfabetização, com a invenção das expressões letramento escolar e letramento funcional. Soares (1998) destaca que o letramento avaliado com os anos de escolarização é o letramento escolar e não o letramento funcional, sendo que este último tipo de letramento contemplaria comportamentos cotidianos que a aprendizagem formal em contextos escolares não promoveria, pois os mesmos são requeridos em situações exteriores à escola. Ou seja, quando Soares (1998 e 2003) propõe que a escola deveria *alfabetizar letrando*, nos leva a discutir o letramento escolar. Isto é, seguindo o pensamento da autora, esse tipo de letramento corresponderia ao desenvolvimento de práticas “escolares” de leitura e de escrita e que, por essa razão, seriam bastante restritas e fortemente controladas, e nem sempre condizentes com as habilidades e as práticas sociais de leitura e de escrita.

Pelo que vimos até aqui, entendemos que o terceiro grupo de discursos sobre a alfabetização contemplaria os discursos sobre letramento e alfabetismo, em suas faces autônoma e ideológica. Com a configuração desse terceiro grupo de discursos, as definições de alfabetismo e letramento passam a ser diferenciadas das de analfabetismo e alfabetização e, dependendo do campo de análise em

que trabalhamos, podemos reconhecer o quanto tais definições são produtivas e produzidas contextualmente. Vejamos, na próxima seção, como Street (1995) interpreta a relação entre oralidade e escrita, associando-as aos modelos autônomo e ideológico, bem como a análise que faz das implicações do uso de um ou outro dos modelos de alfabetismo ou letramento.

Verdades em suspeição II

Penso que poderíamos, agora, ver como Street (1995) interpreta a produção de Ong (1993) e outros pesquisadores sobre a relação entre oralidade e escrita, bem como a análise que faz das implicações de uso de um ou outro dos modelos de *letramento* que apresenta. Primeiramente veremos as críticas que Street faz à *grande divisão*, especialmente em relação ao trabalho de Ong e dos estudos que se propõem a revisá-la, pretendendo representar um *continuum*, para vermos depois o modelo proposto pelo autor e que aponta um caminho *para além da grande divisão*. A discussão de velhas e novas crenças será retomada e examinada.

Street considera que a interpretação que Ong faz da relação entre oralidade e escrita tem grande repercussão nos estudos acadêmicos. Dois aspectos do estudo de Ong podem ser discutidos: por um lado, o seu trabalho estabelece uma *grande divisão entre* oralidade e cultura escrita; por outro, argumenta que o nosso conhecimento da cultura oral é distorcido em virtude de termos uma compreensão da oralidade a partir de uma concepção letrada. Julga que precisamos imaginar-nos fora de uma cultura escrita – e dentro de um mundo pluralmente oral – para sermos capazes de compreender completamente o significado da cultura escrita em si e as diferenças envolvidas quando ela substitui a oralidade.

Ao caracterizar o mundo oral como conservador, situacional, envolvendo mais a memorização de fórmulas do que de palavras, e o mundo da cultura escrita como abstrato, analítico, distante, objetivo e separatista, Ong distingue duas formas culturais maiores na história do desenvolvimento humano: as culturas “verbomotoras” e as culturas de “alta tecnologia”, correspondendo, respectivamente, às culturas orais e às culturas escritas. Street questiona tal interpretação, ressaltando que um modelo de comunicação, ao invés de privilegiar a *divisão*, deveria ver como se dá a *mistura* de discursos, situações e eventos orais e letrados.

A crítica de Street não se atém a Ong, mas a uma série de estudos, especialmente aqueles que surgiram durante os anos 80 nos Estados Unidos, que reivindicaram representar a relação entre letramento e oralidade como um *continuum*, buscando diminuir as diferenças – sendo que os acadêmicos estavam agora mais interessados em sobrepor, misturar e diferenciar funções no contexto.

Ao examinar essa nova interpretação da relação entre oralidade e escrita, Street argumenta que a mudança da *divisão* para o *continuum* é mais retórica do

que real, pois muitos dos pesquisadores que atuam nesse campo continuam a representar o letramento como muito diferente de oralidade em suas consequências sociais e cognitivas, e suas descobertas raramente diferem do conceito clássico da *grande divisão*. O autor argumenta ainda que as afirmações, freqüentemente rejeitadas de forma explícita no trabalho desses pesquisadores, neles também estão presentes, já que tais estudos apresentam estreita definição do contexto social e a reificação do *letramento* às custas do reconhecimento de posição em estruturas de poder e ideologia e com a restrição do significado no nível da sintaxe na lingüística tradicional.

Street sugere uma abordagem alternativa que situe a relação entre oralidade e escrita para *além da grande divisão* por meio da discussão dos modelos autônomo e ideológico de letramento. O modelo que categoriza como autônomo está representado por estudos que privilegiam os aspectos técnicos, independentemente do contexto social, enquanto que o modelo categorizado como ideológico representa os estudos que buscam entender as práticas de letramento, ligadas às estruturas sociais e de poder. Ele avalia que o modelo ideológico não nega as habilidades técnicas e os aspectos cognitivos de ler e escrever, mas os entende encapsulados em contextos culturais mais amplos e em estruturas de poder. Dessa forma, o modelo ideológico mais inclui do que exclui o trabalho empreendido pelo modelo autônomo.

Para o autor, a desmistificação da superioridade da escrita em relação à oralidade tem a possibilidade de superação por meio da revisão metodológica da lingüística tradicional; e a opção por um modelo de letramento ideológico, em que a lingüística atue na interface da antropologia, por meio da análise do discurso e da etnografia, com a ênfase em processos ideológicos e de poder. Da escrita que representa a oralidade e da escrita que serve de modelo para a oralidade temos, nesse momento, disponível um modelo de letramento em que a escrita e a oralidade são interpretadas como parte de um contexto cultural mais amplo, em que as práticas de letramento ocupam posições em estruturas de poder e ideologia. Tal combinação de disciplinas é proposta pelo autor como estratégia para substituir o conceito da *grande divisão* por conceitos mais ricos e menos etnocêntricos, pela discussão de *eventos de letramento*, *práticas de letramento* e *práticas comunicativas*. Vejamos uma rápida definição desses conceitos, conforme os estudos de Heath, Grillo e Street (*apud* Street, *ib.*).

Heath define como *evento de letramento* qualquer ocasião em que um trabalho de escrita é fundamental para o tipo de participantes, interações e processos interpretativos. Já Street emprega o conceito de *práticas de letramento* de forma mais ampla, referindo-se aos comportamentos e conceitualizações provenientes do uso da leitura e/ou da escrita. Grillo interpreta o conceito de *práticas comunicativas* como o meio pelo qual as atividades de linguagem e comunicação são produzidas.

Street considera que, para o desenvolvimento desse aparato conceitual para estudo *do letramento*, é fundamental a reavaliação da importância do *con-*

texto na análise lingüística, sendo que este precisaria ser visto a partir de parâmetros mais amplos. A contribuição dos estudos etnográficos em Antropologia pode ser extremamente útil a essa ampliação, desde que enfatizem a natureza dinâmica dos processos sociais e as mais amplas estruturas de relação de poder, por meio da exploração dos conceitos de ideologia e discurso. Nesse modelo alternativo, a ideologia é vista como o ponto de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência individual e criatividade, de outro. Esta tensão opera no meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo o letramento, sendo importante estudá-lo, então, a partir de um modelo ideológico explícito. Os pesquisadores que adotam o modelo “ideológico” de letramento acham problemático usar simplesmente o termo “letramento”, enquanto unidade e objeto de estudo. Street (2003) enfatiza, então, que o termo letramento já vem carregado de pressuposições ideológicas e políticas, que dificultam a execução de estudos etnográficos da variedade de letramentos por meio dos contextos.

A discussão da opção do uso do termo letramento ideológico por Street merece vir acompanhada da trajetória da produção do conceito de ideologia e da interpretação que podemos fazer da mesma, a partir das contribuições dos estudos que a orientam, com vistas a problematizar o modelo ideológico de letramento e seus efeitos enquanto prática discursiva.

Segundo Chauí (1984), o termo ideologia aparece pela primeira vez em 1801, no livro de Destutt de Tracy, que pretendia elaborar uma ciência da gênese das idéias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. O sentido pejorativo do termo *ideologia* é dado por Napoleão Bonaparte, ao inverter a imagem que os ideólogos franceses tinham de si mesmos, passando a reconhecê-los como metafísicos. Marx, ao criticar os ideólogos alemães, conservará o significado napoleônico do termo: “o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as idéias e o real” (Chauí, 1984, p. 25). Althusser (*apud* Silva, 2000, p. 69) contribui para a reconceitualização do termo ideologia, ao definir que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Hall (2003) dá destaque à definição que Althusser faz das ideologias como sistemas de representação – compostos de conceitos, idéias, mitos ou imagens – que não flutuam simplesmente no vazio, mas se materializam em práticas sociais e as permeiam:

A noção de uma ideologia dominante ou de uma ideologia subordinada é uma forma inadequada de se representar a complexa interação dos distintos discursos ideológicos e formações em qualquer sociedade desenvolvida moderna. Tampouco é o terreno da ideologia constituído como um campo de cadeias discursivas mutuamente exclusivas e internamente auto-sustentáveis. Elas se contestam umas às outras geralmente a partir de um repertório comum e compartilhado de conceitos, rearticulando e desarticulando esses conceitos dentro de sistemas de diferença e equivalência (Hall, 2003, p. 181).

O termo ideologia tem sido crescentemente deslocado pela produção acadêmica, assim como letramento e alfabetismo. Logo, a combinação entre estudos pós-críticos, lingüísticos, antropológicos e sobre letramento e alfabetismo, pode ser útil à articulação e rearticulação entre tais termos. Ou seja, o reconhecimento pelas pesquisas de uma multiplicidade de letramentos e alfabetismos requer uma compreensão híbrida, não simples, complementar e superposta dos mesmos, variando conforme o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder; requer o uso de etnografias de letramento em esferas diversas – nas casas, nas escolas, nas organizações comunitárias, no trabalho, nos programas pós-escolares, etc. –, visando ao exame do encontro de aspectos locais e globais, sociais e escolares, sem romantizar o local ou privilegiar o global ou o extra-escolar e os contrapor ao intra-escolar (Street, 2003). Deixamos tal discussão sobre os modelos de letramento em suas faces autônoma e ideológica em suspeição para retomá-la na próxima seção.

Em favor da permanência de “verdades” em suspeição

Colocar em suspeição “verdades” sobre a produção acadêmica aqui apresentada e discutida, mesmo que de forma parcial e fragmentada, exige novos olhares sobre a mesma, pelo menos em suas interpretações mais recentes, pois, como já vimos antes, embora a alfabetização historicamente tenha precedido a escolarização no mundo ocidental, também historicamente passou a servi-la, passando a ser “controlada” por esta em seus diferentes níveis e tipos. Questionamos, então: o que reconhecemos hoje como letramentos e alfabetismos não constituiriam novas tentativas de controlar práticas sociais da oralidade, leitura, e escrita, escolarizando-as, pedagogizando-as?

As especificidades contextuais de comunidades e grupos nos fazem retomar a discussão da multiplicidade de níveis de alfabetização, alfabetismo e letramento, propiciadas pela já comentadas equações entre alfabetização e escolarização, alfabetização e mudança cognitiva e alfabetização e desenvolvimento econômico – equações essas que passam a incluir novas definições de *alfabetização*, com a invenção das expressões *letramento escolar* e *letramento funcional*. Com isso, podemos dizer que “as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem de contextos e instituições em que ela foi adquirida” (Kleiman, 1995, p. 21).

Se o modelo “autônomo” é aquele que reconhecemos como escolar, por outro lado, esse mesmo alfabetismo ou letramento, em sua dita face “ideológica”, é produto de práticas sociais. Cabe observar, entretanto, que tanto o alfabetismo ou letramento escolar quanto o alfabetismo ou letramento funcional são pedagogizados, diferenciando-se apenas em função das esferas em que

ocorrem: na família, na igreja, na escola, por meio da TV ou da Internet. Devo sublinhar, também, que tanto o alfabetismo ou letramento escolar, quanto o alfabetismo ou letramento funcional são produtos culturais como as “teorias” e discursos que os produzem e os analisam e representam. Mais: ao “alfabetizar letrando”, seguindo o letramento social, estamos escolarizando práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, como as múltiplas alfabetizações do século XVI ao XIX foram transformadas em uma alfabetização única, escolarizada. Ao que parece, estamos conformando o letramento social, ao final do século XX e início do século XXI, renomeando alfabetizações em alfabetismos e/ou letramentos, ao criarmos situações que levem os/as alunos/as a fazerem usos de diferentes gêneros textuais e práticas discursivas na escola e fora dela.

Poderíamos retomar agora a discussão da opção pelo uso do termo/interpretação *alfabetismo* ou *letramento* para sublinhar que, quando os mesmos estão identificados com o modelo ideológico, mais incluem do que excluem os conceitos/interpretações que estariam associados ao modelo autônomo. Cook-Gumperz (1991) observa que quanto mais específicas são as definições e os padrões de alfabetização, mais difícil se torna o julgamento sobre o comportamento letrado e alfabetizado. Destaca, ainda, que junto com a maior precisão e expansão da definição de alfabetização, precisamos discutir as especificidades que a definição de analfabetismo recebe, pois esta também se amplia ao incluir, além da ausência da aquisição da leitura e da escrita, a ausência de suas “habilidades funcionais”, propiciando, assim, uma provável associação negativa com uma capacidade limitada.

Como bem esclarece Cook-Gumperz (1991), a alfabetização deixou de representar um desenvolvimento progressivo para as pessoas e sociedades para tornar-se pré-condição não só do desenvolvimento da escolarização, mas também da educação, fazendo com que a definição de *analfabeto* se ampliasse e passasse a incluir o de *não-escolarizado* e o de *não-educado*. Ou seja: tais termos ganham definições contextualizadas historicamente, conforme interpretações diversas, tendo, ainda, a possibilidade de se adequarem melhor a uma determinada denominação em função de sua identificação se dar de forma mais direta com determinadas práticas de pesquisa e campos de estudos. Como vimos, a invenção dessas definições todas surge contextualmente, ganhando visibilidade através, por exemplo, dos discursos e representações que recebem na produção acadêmica, passando a distinguir o que não era distinguível, classificando pessoas e grupos, por meio de favorecimentos e preconceitos.

Resumindo: as práticas sociais de alfabetizações diversas, escolarizadas ao final do século XIX, são ressignificadas ao final do século XX, através de outras denominações, outras interpretações, e pela valorização de novos gêneros textuais, que se mesclam entre si, tornando-se híbridos, em uma pluralidade de práticas discursivas.

À guisa de conclusão

Esse mapeamento inicial dos estudos acadêmicos nos permite localizar, em um contexto e tempo específicos, parte dos estudos sobre a alfabetização no nosso País. Pensamos que, ao darmos visibilidade aos discursos sobre leitura, escrita e oralidade – que circulam em diferentes instâncias e segundo concepções diversas –, também damos visibilidade aos deslocamentos pelos quais passam esses discursos, bem como às suas permanências. Isso favorece a presença de uma *bricolage* de discursos circulantes e permite localizar, dessa forma, a “invenção” de determinadas concepções, quanto à aquisição e usos da língua escrita. Exemplificando: em que medida os discursos sobre letramento se diferenciam daqueles sobre métodos, dos da psicogênese da língua escrita? Isto é: julgamos que determinados discursos, quando passam a circular como “verdades”, precisam ser questionados quanto às diferenças e articulações que possam ter entre si e em relação a outros discursos.

Consideramos também que, ao propormos a análise desses múltiplos textos acadêmicos sobre alfabetização, an/alfabetismo e letramento, o fizemos considerando-os como produtos culturais marcados por uma racionalidade datada e identificada em autorias, que permitem reconhecer tais interpretações e suas representações, bem como seus deslocamentos e permanências – sem perder de vista que discursos e práticas anteriores permanecem e disputam com os novos o reconhecimento acadêmico, bem como sua visibilidade na prática docente. Ou seja: ao analisarmos a produção acadêmica sobre alfabetização, alfabetismo e letramento, reconhecendo-a como artefato cultural, estamos interessados/as em discutir as posições e relações que ocupam em uma cadeia de produção cultural, na medida em que, como produtos culturais, não interessam por si mesmos, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais e pelo poder de constituir outras mais. Portanto, nos interessou analisar quais representações recebem os discursos sobre alfabetização, alfabetismo e letramento e como se movimentam, se entrecruzam e lutam por supremacia.

Como já dissemos em um outro texto (Dalla Zen; Trindade, 2002, p. 131):

Não importa questionar somente quem são os/[as] alfabetizados/[as] e quem são os/[as] letrados/[as], nem o que os/[as] torna alfabetizados/[as] ou letrados/[as], mas a “invenção” dessa necessidade. Não precisamos nos questionar apenas se devemos deslocar o trabalho pedagógico da alfabetização para o letramento, da redação ao texto, ou ainda, da crença no discurso monossêmico ao polissêmico, do monofônico ao polifônico, mas buscar entender, por um lado, o quanto as nossas aulas, nossos planos não são produzidos de forma autônoma e criativa como imaginávamos, mas que decorrem de discursos e representações do que é ler, escrever e oralizar.

Por outro lado, concordamos com observações de Silveira (1998, p. 55), quando discute as imagens que constituem os/as leitores/as entre si, ante suas próprias produções escritas: “A resposta das teorias reprodutivistas de educação e de certas abordagens analíticas que vêem o sujeito assujeitado, aprisionado nas injunções de um discurso autoritário e numa posição fixa do jogo escolar, nos parece insatisfatória e estreita”. A autora aponta “a urgência de considerar, sob uma inspiração *bakhtiniana*⁶, na interpretação de processos de produção textual dos/das alunos/as, a multiplicidade de OUTROS virtuais que povoam a sua palavra, apenas ilusoriamente emanada de um sujeito empírico único e determinado”. Tal observação vale para a produção deste artigo, datado e localizado em uma rede de produção intertextual e interdiscursiva⁷, e que se inspira em discursos produtivos sobre alfabetização, alfabetismo e letramento, que constituem tais práticas e outras mais.

Notas

1. Utilizo “invenção” para mostrar que toda produção teórica se constitui como discurso, ocupando posição diferenciada de poder/saber em relação a outros discursos (Dalla Zen; Trindade, 2002, p. 124, N. nº 3).
2. Em comunicação oral, proferida em setembro de 1999, por Rosa Maria Hessel Silveira – incluída na proposta de tese *Cartilhas, discursos e representações* (Trindade, 1999, p. 20). Cf. também a discussão desses significados em Mortatti (2004) e Trindade (2004).
3. Também podemos reconhecer a *alfabetização escolar* como múltipla pelas interpretações discursivas que recebe na produção acadêmica e na prática didático-pedagógica.
4. Entendemos que o termo *literacy*, tal como Graff (1990) o interpreta, inclui tanto a aquisição quanto o domínio da leitura e da escrita; por essa razão, então, traduzimos a expressão *literacy myth* como *mito da alfabetização e do alfabetismo*. Tal expressão costuma receber na produção acadêmica a tradução de *mito da alfabetização* ou *mito do letramento* ou, ainda, *mito do alfabetismo*. Diferenciamos nesta discussão *alfabetismo* de *letramento*, pois pensamos que o segundo inclui e extrapola as práticas culturais, sociais e escolares do primeiro. A opção pelo uso do termo *alfabetismo* ou *letramento*, exige uma discussão cuidadosa que não cabe nos limites deste trabalho, mas antecipamos que o uso do termo *alfabetismo* remete diretamente a *analfabetismo* e *alfabetização*, sem ficar encoberto em um novo termo – enquanto o uso do termo *letramento* exige a discussão do significado que recebe nos estudos acadêmicos. Em publicação de 1990 (*Teoria & Educação*, n. 2) o termo *alfabetismo* é usado em muitos artigos traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva. A tradução de *literacy* por *alfabetismo* no texto de Graff (1990) é justificada pelo autor (cf. N. do T. nº 36). Para Soares (1996, p. 83), “letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das ciências linguísticas: é na 2ª metade dos anos 80 (...) que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”. A autora observa que as primeiras ocorrências foram nas publicações de Kato (1986), Tfouni (1988) e Kleiman (1995).

5. O que passou a ser denominado *New Literacy Studies* (NLS), traduzido neste artigo por *Novos Estudos do Letramento*, representa a nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de conhecimentos, mas o que significa pensar letramento enquanto prática social (Street, 2003).
6. Os estudos sobre letramento também tem usado noções *foucaultianas* de discurso associadas às noções bakhtinianas de intertextualidade (Street, 2003). Hall (2003, p. 196, N. nº. 2) argumenta que “a articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornam idênticas ou que uma se dissolve na outra”. Portanto, tal articulação será marcada por interesses variados de pesquisadores/as inscritos em situações variadas.
7. Este artigo resulta inicialmente da participação, entre outros, nos seminários *Questões de Alfabetismo*, *Questões de Alfabetismo II*, e *Introdução aos Alfabetismos*, ministrados pela colega Profa. Dra Norma Regina Marzola, e *Produção Textual: aspectos teóricos e práticos*, *Discurso e Educação*, *Tópicos de Discurso e Educação*, *Estudos de Narrativa e Educação*, *Estudos Culturais e Caminhos de Pesquisa e Discurso e Identidades*, ministrados pela colega e orientadora do Curso de Doutorado Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, entre os semestres letivos de 1996/2 e 2000/1, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Referências Bibliográficas

- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Produzindo subjetividades femininas para a docência: uma análise da revista Nova Escola*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. [Relatório de Pesquisa]
- DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luiza (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 123-133.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.
- HALL, Stuart (org.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications, 1997.
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995, p. 15-61.
- LUKE, Allan. Text and discourse: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21, 1996, p. 3-48.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MARZOLA, Norma. O analfabetismo como metáfora. In: SCHMIDT, Sarai. *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-16.
- MORTATTI, Maria do Rosário. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- ONG, Walter J. *Oralidade y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura, 1993.
- O’SULLIVAN, Tim et alii. Conceitos chave em estudos de comunicação e cultura. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.
- ROJO, Luísa Martin; Pardo, M. Laura; WHITTAKER, Rachel. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madri: Arrecife Producciones, 1998.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O processo de elaboração de textos: interpretando o “passar a limpo”. *Linguagem & Ensino*, v. 1, n. 2, 1998, p. 39-57.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOARES, Magda. SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP; REDUC, 1989.
- _____. Letramento/Alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n.10, ago./1996, p. 83-89.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004, p. 5-17.
- STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.
- _____. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, New York: Teachers College / Columbia University. v.5, n.2, (May 12, 2003). Disponível em: < <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm> >. Acesso em: 26 jun. 2004, 9p.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero. *Cartilhas, discursos e representações*. 1999. Proposta de Tese Proposta (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre.
- _____. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Bragança Paulista: Editora da Editora Universitária São Francisco, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História da alfabetização versus história do pensamento, ou seja, da mente humana. *Teoria & Educação*, n.2, 1990, p. 124-135.

Iole Maria Faviero Trindade é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
ioletrin@terra.com.br



29(2):143-161
jul/dez 2004

ESCRITA, REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS E COGNIÇÃO

Denise Maria Comerlato

RESUMO – *Escrita, representações gráficas e cognição.* Diferentes “modos de pensamento” – apresentados por sujeitos pouco ou muito letrados – é uma constatação presente tanto na literatura como na prática da educação de jovens e adultos. O texto propõe a reflexão dessa diferença, a partir da experiência da escrita e de outras representações gráficas, compreendendo-as como objetos conceituais de primeira ordem: ou seja, como objetos de conhecimento que devem ser apreendidos não só como signos convencionais, mas também como objetos de pensamento que organizam o mundo de uma determinada maneira, que dão visibilidade a certos aspectos da realidade, que produzem certas formas de raciocínio e que são, aqui, apresentados como recursos fundamentais para a existência da vida moderna.

Palavras-chave: *escrita, representações gráficas, cognição, educação de jovens e adultos.*

ABSTRACT – *Writing, graphic representations and cognition.* Scholarly literature on youth and adults literacy, as well as practical experiences, acknowledge that there are different “modes of thinking” stemming from both highly and lowly literate people. The article suggests that such difference be analyzed based on writing and other graphic representations, understanding them as primary conceptual objects, i.e., as objects of knowledge that should not only be internalized as conventional signs, but also as objects of thought that organize the world in a certain way, that give visibility to certain aspects of reality, that produce certain forms of thinking and that are, herein, presented as fundamental resources for the existence of modern life.

Keywords: *writing, graphic representations, cognition, young and adults education.*

Escrita, representações gráficas e cognição

As imagens não vêem, Engano teu, as imagens vêem com os olhos que as vêem, só que agora a cegueira é para todos, Tu continuas a ver, Cada vez irei vendo menos, mesmo que não perca a vista tornar-me-ei mais e mais cega cada dia porque não terei quem me veja (Ensaio sobre a cegueira, José Saramago, p. 302).

“A gente é como um cego. Eu enxergo, mas não vejo (a escrita)” (Fala de um aluno em classe de alfabetização).

Não é à toa que a *cegueira* é um dos grandes símbolos do analfabetismo em nosso tempo, tanto entre sujeitos que se apropriaram como entre aqueles que não se apropriaram da escrita. A escrita e todas as representações gráficas têm uma relação estreita com o aparelho visual – o olho, também símbolo de saber¹. Isso porque elas exigem nosso olhar e não a escuta, como nas sociedades de cultura oral. É por meio da visão², mais que do que pelo uso do aparelho fonador, que lemos.

Mas, de que cegueira se trata? Seria essa cegueira, no caso da escrita, apenas a de um não-reconhecimento de uma convenção, de um código arbitrário? E a escrita, em todas as suas formas, é apenas a representação de um pensamento ou a transcrição de uma fala anterior – ou ela também é produtora de outros olhares e de outros modos de pensamento? Tratando a questão de outro ângulo, a escrita também nos *olha*?

O presente artigo busca traçar um caminho de problematização dessas questões. Para tanto, percorre uma literatura com implicação cognitiva, tanto na área da Educação de Jovens e Adultos, como na da história da escrita, advinda do campo antropológico. Procura abarcar, de uma maneira geral, o modo como as pessoas escolarizadas – assim como as pouco ou não escolarizadas – pensam e compreendem o mundo, dependendo do grau de letramento que adquiriram no estágio de desenvolvimento da sociedade atual. Para a problematização da escrita – compreendendo-a como os vários sistemas de representação estabelecidos –, faço uso da revisão teórica e de alguns exemplos coletados em sala de aula por mim e por outros professores que atuam na EJA³.

Entende-se, aqui, que o conhecimento é construção de modelos explicativos e lógicos, e resultado de uma busca de aproximação em relação ao do mundo objetivo, nunca totalmente apreensível. Elaborado a partir de uma seleção do “real”, de uma percepção ou olhar guiado por concepções teóricas, visões do mundo, valores, e pelas estruturas da inteligência, o conhecimento e suas representações (conclui-se) não são neutros. Fazem parte dos seus resultados tanto o sujeito como o objeto e a relação estabelecida entre eles, o que depende enormemente do tipo de inserção social e cultural dos sujeitos no mundo.

O conhecimento escolar trabalha, em sua maior parte, com conceitos e representações. E o que isso tem a ver com a Educação de Jovens e Adultos?

Esboços, rabiscos, rasuras, grafites, sinais, índices, ícones, imagens gráficas, desenhos, números, letras, gráficos, esquemas, mapas são representações gráficas por meio das quais também olhamos e somos olhados, compreendemos e constituímos o mundo e a nós mesmos.

Educação de Jovens e Adultos

Aqueles que têm experiência com Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no âmbito da educação escolar, sabem que esse é um campo de atuação singular. Experiências de vida acumuladas, culturas multifacetadas, idades diferenciadas, enfim, trata-se de um campo bastante heterogêneo. Por outro lado, há uma homogeneidade que se revela nas experiências sociais e nas posições econômicas do público da EJA, em sua maioria pobre. Geralmente, com pouca ou nenhuma escolaridade anterior, tais sujeitos sofreram uma série de experiências de violência e de exclusão, por serem oriundos de classes populares, do meio rural, ou ainda, por sua condição de negros, mulheres, entre outras.

Há um outro fator comum nas turmas de EJA, bastante evidenciado nas séries iniciais, e caracterizado por certos aspectos cognitivos. Esses aspectos cognitivos seriam um modo bastante comum de os sujeitos interpretarem o mundo a partir de sua “concretude”. Ou seja, de se mostrarem extremamente implicados em seus próprios contextos, dificultando, assim, a apropriação dos conteúdos escolares; estes, sendo de origem científica, lidam com conceitos e representações historicamente construídos e direcionam o pensamento rumo ao abstrato.

O fato de alunos da EJA apresentarem noções que, à primeira vista, podem parecer surpreendentes para o educador – como a da “terra ser redonda, mas nós não vivermos sobre ela, e sim, dentro dela”, “do homem ter uma costela a menos porque uma foi dada por Adão para Deus criar a Eva”, “do sol ser vivo porque ele nasce e morre”, “de existirem muitos sóis porque há muitos espaços para iluminar” ou de existirem “muitas luas porque vemos as diferentes luas” –, indica a necessidade de se compreender melhor os sujeitos e os objetos de conhecimento com os quais a escola trabalha.

Algumas concepções dos alunos da EJA tomam-se, até mesmo, impedimentos para a apropriação dos conteúdos escolares. Muitos, por não se distanciarem da realidade vivida, não conseguem interpretar, recontando textos conforme o seu ponto de vista, modificando a história ao sabor de suas experiências e valores; sem distinguir *o que está escrito* do *que ele pensa sobre o que está escrito*. Alguns exemplos que demonstram a implicação do aluno no contexto apresentado em propostas de trabalho de sala de aula são: uma aluna não conseguir realizar um problema matemático de compra na feira, que envolvia operações com chuchu, porque “o marido não gostava de chuchu”; outro aluno não poder se imaginar correndo, porque “está com a perna machucada”; não aceitar

um conto em que os animais falam, já que “isso não existe”; confundir num filme ou novela o personagem com o ator, pois “é verdade e acontece agora o que passa na TV”. Uma possibilidade de compreensão dessas questões é o que desenvolverei a seguir, por meio de alguns estudos teóricos.

Um percurso teórico

Luria (1990) – a partir do estudo pioneiro de Lévy-Bruhl⁴ e dos estudos de Vygostky⁵ – realizou pesquisas, entre as décadas de 20 e 30, para investigar as transformações cognitivas provocadas pelas mudanças socioeconômicas e culturais produzidas pela revolução socialista na União Soviética. Para tanto, escolheu uma região do Uzbequistão, cuja população vivia bastante isolada, apresentando, antes da revolução, 100% de analfabetismo. A pesquisa de Luria (1990) demonstrou que a escolarização e as práticas coletivistas e associacionistas introduzidas junto ao campesinato produziram mudanças cognitivas muito reveladoras.

Uma das questões de pesquisa de Luria diz respeito à percepção de cores (novelos de lã ou seda), cujas nomeações, pelos sujeitos investigados, seguiram uma trajetória desde um pensamento contextualizado-situacional (as cores são designadas pelo objeto; exemplo: estreme de porco, algodão estragado), até uma denominação categorial formal (amarelo, vermelho, etc). Em relação à classificação das cores, há um número bastante elevado de sujeitos que se recusaram a classificar, porque “Elas não se parecem nem um pouco” ou “Isto parece o excremento de um vitelo, e isto é um pêssego” (1990, p. 45); outros iniciaram uma classificação por categorias próprias (como claras e escuras) e, por fim, alguns sujeitos (escolarizados ou participantes ativos da comunidade) classificaram por categorias formais, ou seja, pelas cores padrão.

Situação semelhante aconteceu em relação às figuras geométricas desenhadas em cartões: um grupo designava as figuras por nomes de objetos (um círculo era nomeado como prato, balde, relógio ou lua, por exemplo); outro, um grupo intermediário, era guiado pelos aspectos gráficos (classificava as figuras pela cor, tipo de linha, aberta ou fechada, etc.); e um terceiro grupo era orientado por categorias geométricas abstratas (círculos, quadrados, triângulos, etc.).

Esses resultados indicaram diferenças enormes na percepção dos sujeitos investigados, em geral classificados em três grupos: o primeiro, apresentando um pensamento orientado pelo objeto, pela concretude, pela situação prática ou funcionalidade; o segundo, apresentando um pensamento intermediário, orientado por alguns princípios gráficos e categoriais próprios; e o terceiro grupo, guiado por conceitos abstratos e formais.

Para outras questões investigadas – generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior –, os sujeitos também apresentaram respostas semelhantes, de forma a estabelecer esse percurso cognitivo de um

pensamento contextualizado/situacional a um pensamento descontextualizado/abstrato. E não somente a escolaridade mostrou-se uma variável importante nessa pesquisa: pessoas com participação intensa nas novas organizações sociais também apresentaram uma forma de pensamento semelhante à dos sujeitos com escolarização. Assim, Luria afirma o pensamento humano como resultado de um processo histórico-social, dependente das condições e práticas sociais, passíveis de transformação não só em razão da escolarização, mas também pelo processo de participação social, que exige planejamento, comunicação em vários níveis e aquisições culturais importantes para a coletividade, como os conhecimentos teóricos.

Todas essas transformações produzem mudanças na estrutura básica dos processos cognitivos, uma expansão enorme da experiência e a construção de um mundo muito maior no qual os seres humanos passam a viver. Além da esfera da experiência pessoal, vemos aparecer a esfera abstrata de experiência humana em geral, tal como se encontra estabelecida na linguagem e nas operações do pensamento discursivo. O pensamento humano começa a apoiar-se no raciocínio lógico amplo; a esfera da imaginação criadora toma forma, o que por sua vez expande enormemente o mundo subjetivo do homem (Luria, 1990, p. 217).

Todas as sociedades humanas que apresentaram uma organização mais complexa necessitaram, de algum modo, do uso da escrita. Mesmo os sujeitos não alfabetizados em sociedades letradas (que possuem sistema de escrita) – o que é diferente de viver numa sociedade ágrafa (sem escrita) – apropriam-se de uma forma de organização que perpassa todo o tecido social e fazem uso da “lógica” gráfica, promovida pela utilização da escrita (Oliveira, 1992, Kleiman, 1995; Tfouni, 1988 e 1995). Certamente a apropriação da “lógica da escrita” é muitas vezes parcial, especialmente para os sujeitos pouco ou não escolarizados, acarretando uma inserção social/cultural muitas vezes periférica em relação à produção e ao usufruto dos bens culturais da sociedade em que se encontram. Disso resulta ser bastante comum o analfabeto interpretar mal um dado por falta de instrumentos para lidar com uma informação da própria cultura, considerando-se aqui a cultura própria da sociedade letrada e não outras manifestações culturais possíveis, que independem dos processos de letramento.

Oliveira (1992, 1995, 2002) desenvolveu, a partir de Luria e Vygotsky, alguns estudos acerca da diferença dos “modos de pensamento”⁶ preponderantes entre sujeitos mais letrados e pouco letrados. Algumas características do funcionamento cognitivo associadas aos jovens e pouco letrados são: *o pensamento com referência ao contexto da experiência imediata, a dificuldade de operação com categorias abstratas, a dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva*⁷ e *a pouca utilização de procedimentos meta-cognitivos*⁸ (Oliveira, 1995). Isso porque o modo de operar cognitivamente diz respeito a questões de especificidade cultural, e o

uso da escrita favorece esses processos cognitivos em razão de suas próprias características. Grande parte dos jovens e adultos sem ou com pouca escolaridade tem muito forte a experiência de trabalhos práticos, concretos, cujo referencial é insuficiente para lidar com as operações cognitivas exigidas pela escola.

Oliveira (2001) identifica na literatura três grandes linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual. A primeira delas afirma a diferença entre os modos de pensamento, mas nega a sua importância, produzindo interpretações excludentes ao construir dicotomias como civilizado/selvagem, desenvolvido/atrasado, racional/primitivo, pré-lógico, míticos ou mágicos. A segunda linha de interpretação busca negar a importância das diferenças, porque visa aos processos psicológicos básicos, que estariam subjacentes à enorme variedade de modos de vida, sendo, portanto, as diferenças de funcionamento cognitivo expressões possíveis da mente humana, adequadas para as situações vividas pelos sujeitos em suas diferentes culturas. O problema dessa posição, como nos alerta a autora, é que poderia conduzir a “um relativismo radical e a uma postura espontaneísta, que não admitiria nenhuma intervenção nos modos de pensamento peculiares a cada grupo cultural – já que todo o conhecimento é igualmente valioso, toda visão de mundo legítima [...]” (p. 26). Já uma terceira abordagem, associada à teoria histórico-cultural em Psicologia, recupera a diferença em outro plano, sendo, para a autora, a mais fecunda para a compreensão das relações entre cultura e modalidades de pensamento. Ao propor a abordagem genética, no qual o psiquismo é construído pelo entrecruzamento da filogênese, da ontogênese, da sociogênese e da microgênese, convoca a investigação da Psicologia à compreensão das configurações particulares de psiquismo (p. 27). Essa proposta é interessante também pelo fato de não generalizar os efeitos da aquisição da linguagem escrita, no funcionamento cognitivo dos sujeitos. De qualquer forma, talvez ainda falte, para uma abordagem genética, uma psicogênese mais ampla acerca das próprias representações, especialmente das representações gráficas; ou seja, vê-las como objetos conceituais, compreender suas especificidades e reconhecer as implicações dessas no processo de sua apropriação pelos sujeitos.

A apropriação e uso da escrita – entre outras representações gráficas –, assim como outras exigências intelectuais do meio feitas ao sujeito, mostram-se fundamentais para um certo tipo de desenvolvimento do processo cognitivo. Uma pesquisa⁹, no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, demonstra a pouca exigência da leitura e da escrita no cotidiano dos alunos. Mesmo “fazendo falta pra tudo”, como os alunos dizem, os trabalhos que desenvolvem, os lugares por onde se movimentam e as atividades que realizam exigem muito pouco em relação às atividades intelectuais, sendo essas praticamente restritas aos momentos em que estão na escola.

Os alunos dessa pesquisa, mesmo tendo se apropriado da leitura e escrita, dificilmente mudam seus “hábitos”: confiam mais na memória do que em registros escritos e continuam realizando operações mentais em vez de fazerem cálculos no papel. Em geral, essa mudança só ocorre quando, de alguma forma, eles são exigidos pelas atividades que desempenham em outros espaços sociais, como no trabalho, por exemplo.

A Educação Escolar de Jovens e Adultos trabalha, destarte, com o espaço de intersecção entre as “culturas orais e suas práticas”¹⁰ e a cultura escolar “letrada”. Entendemos a cultura letrada como uma forma que deve ser apreendida não apenas no que se refere a códigos e suas implicações instrumentais ou funcionais, mas principalmente como uma construção cognitiva própria, particular, que possibilita e indica direções de pensamento (“lógicas” ou formas de raciocínio) inseridas nas próprias representações gráficas convencionais, com suas possibilidades de manuseio interno, com seus conceitos e visões de mundo organizados a partir desse olhar “científico” e do seu modo de representar.

Mesmo reconhecendo a reflexão mental nas práticas orais, muitas vezes com bastante controle e rigor, há também limites, impedimentos em relação a uma série de procedimentos comuns à cultura escrita. Compreende-se, com Goody (1985), que a própria cultura escrita provoca determinados tipos de procedimentos reflexivos e lógicos, que mantêm um estreito vínculo com o conhecimento produzido pelas ciências.

A escrita, como uma forma particular de desenvolver linguagens, é capaz de inscrever o humano no mundo e revela um modo singular de construir o mundo humano: a representação gráfica produziu um universo novo, construído pela imaginação humana, com a novidade de poder ser preservado, acumulado, manipulado (revisto, selecionado, reorganizado, categorizado) e transmitido; a escrita deu novas formas ao mundo, organizou-o de determinadas maneiras, de acordo com as possibilidades de seus instrumentos, suportes e sistemas de representação. É essa tradição do escrito que vem permitindo a objetivação cada vez maior das coisas, ou seja, o desenvolvimento dos conhecimentos científicos.

O antropólogo inglês dedicou parte de suas obras ao estudo da escrita e suas implicações na cognição humana e na transformação da sociedade, sendo considerado um dos pioneiros nesse campo de reflexão. Parte de suas pesquisas teve origem nas investigações realizadas junto ao povo LoDagaa, no oeste da África, sendo que as mudanças culturais na região o animaram para o estudo das sociedades com e sem escrita.

Em *La Domesticación del Pensamiento Selvaje* (1985), Goody busca analisar, mais especificamente, as transformações cognitivas produzidas pela introdução e desenvolvimento dos sistemas de escrita. Ele se dedica, especialmente, aos tipos de tratamento gráfico das primeiras fases das civilizações escritas do Médio-Oriente. De certa forma, essa é uma tentativa de levar em consideração as condições efetivas de produção e reprodução do “pensamento”, de maneira a

não separar totalmente o conteúdo de sua expressão. Mesmo que não se possa reduzir uma mensagem ao meio material de sua transmissão, toda mudança de comunicação tem, necessariamente, importantes efeitos sobre os conteúdos transmitidos.

A mudança mais visível, a mais importante que se deu na história da humanidade até os dias de hoje é, sem dúvida, *a aparição da escrita*: ela expõe, para além da variedade de sistemas de escrita e das condições sociais de sua utilização, uma certa especificidade do pensamento escrito, a qual Goody (1985) chama de *saber gráfico*.

O importante não é somente o que a escrita torna visível – quando “materializa” a articulação inerente à língua –, mas também a projeção gráfica que permite agenciar outras significações dentro de um espaçamento bidimensional. Por isso, Goody (1985) centra sua análise dos processos escritos do conhecimento sobre as técnicas puramente gráficas e totalmente dissociadas da enunciação oral, como a lista, a tabela e a fórmula.

Não se trata de simples modos de apresentação do saber, mas sim de *matrizes formais que determinam parcialmente o conteúdo*. Isso significa colocar em ordem uma dinâmica própria: no quadro (tabela), cada elemento ganha um lugar (e só um), e não há possibilidade de existir casa vazia. A simetria impõe seus próprios efeitos de pensamento: entre os termos colocados em coluna, a relação tende a ser de uma contradição ou de uma equivalência.

Um exemplo disso é o uso etnológico dos recursos gráficos, tais como fichas, classificações de fichas, índice, tabelas, diagramas, entre outros, utilizados na análise de textos para anotações de falas orais, que permitem, além da triagem de informações, o privilégio da *totalização*. A escrita pode transpor dentro de um tempo e espaço únicos, enunciados que não foram produzidos simultaneamente, nem num mesmo lugar, mas que são, na forma escrita, manipulados sobre o mesmo plano. Nesse exemplo, vemos que as contradições entre diferentes discursos podem ser apagadas ou, ao contrário, podem ser promovidas como oposições estruturais. Ou seja, a escrita permite ordenar, comparar, reconstruir elementos que, na prática, podem parecer disparatados e fragmentários; o que ela produz é o efeito ilusório de uma *coerência formal*.

Na tese de Goody (1985), a escrita provocou uma ruptura decisiva no desenvolvimento do pensamento, pois desde os primeiros escritos, encontrados há mais de 3000 a.C., pode-se encontrar, no “colocar em ordem gráfica”, os primeiros passos de uma ciência racional e de jogos intelectuais. Esse tipo de análise contribui para “desmistificar” a visão etnocêntrica de uma mudança, pertinente à ordem do pensamento, da magia para a ciência, e da expansão da racionalidade como um trajeto de desenvolvimento intelectual independente. Também apaga as divisões binárias entre o racional e irracional, entre os povos primitivos e avançados, entre o pensamento lógico e pré-lógico, entre outras.

Nesse sentido, *a escrita* não é nem o duplo visual de um correlato objetivo, nem “representação” da palavra, como na tradição saussuriana, a qual trata a

escrita como se esta tivesse um papel secundário e derivado, “figurativo”, como uma simples imagem da “palavra viva”: *ela* é, na acepção de Goody (1985), *uma tecnologia cognitiva*.

A escrita permite um jogo intelectual sobre a língua, cujas regras vão se explicitando por meio de sua própria produção. Leroi-Gourhan (1990) é claro a esse respeito: “Antes da escrita, todo o conhecimento verdadeiro da linguagem é irrealizável” (p. 115). Em uma mesma perspectiva, Olson (1997, cap. 4), defende a idéia de que a consciência do alfabeto não pré-existe ao alfabeto 11.

O texto escrito permite uma consciência mais apurada das estruturas linguísticas, tanto sintáticas (ou gramaticais) como semânticas (sistemas categoriais). Na medida em que as estruturas sintáticas e semânticas vão sendo explicitadas, também transformam o seu estatuto, modificam a relação que os locutores têm com ela e, assim, constroem-se regras, de forma que a língua falada em sociedades orais é muito diferente da língua falada em sociedades letradas; estas trazem múltiplas referências ao escrito.

Goody (1985) sugere que a “nossa lógica”, no sentido restrito de um instrumento de procedimentos analíticos¹², tem a ver com uma função da escritura (enquanto ação e efeito do ato de escrever): capacita claramente o homem para separar palavras, manipular sua ordem, comparar expressões emitidas em tempos e espaços distintos, perceber contradições e desenvolver formas silogísticas de raciocínio.

A escrita também modifica a memória, no sentido de uma nova operação cognitiva. Goody (1985, p. 100) oferece o exemplo ilustrativo de um funeral LoDagaa. Neste, o indivíduo responsável pelo funeral recebe oferendas das pessoas. O ordenamento das pessoas e suas oferendas (grãos, galinhas) é bastante importante para uma possível devolução futura, como ação de reciprocidade entre elas. Se não há uso da escrita, deve-se, para recordar, evocar a tal situação, o contexto, lembrar-se das pessoas, das oferendas, da ordem em que foram recebidas. Se há uso da escrita, para recordar, basta rever o registro no qual pode estar listado o nome da pessoa visitante e sua oferenda, colocadas em ordem de importância, em ordem temporal ou sem nenhuma ordem. Mesmo que o sujeito não busque diretamente o registro, após este ter sido feito, ele pode evocar na memória o próprio registro e não mais o contexto no qual aconteceu tal situação.

Isso acontece com qualquer pessoa: para dar um exemplo similar, podemos tentar lembrar os presentes recebidos numa festa de aniversário ou casamento, situações nas quais a escrita poderia ser um bom recurso para a memória. Mas, as implicações cognitivas podem ir além. Observações¹³ de cálculos mentais realizados por alunos da EJA permitem constatar que alguns se reportam à imagem do objeto com o qual operam (pensam no dinheiro ou qualquer objeto concreto), enquanto outros utilizam símbolos para operar (pensam no algoritmo, independente do objeto que forneceu os dados). A capacidade de operar com símbolos amplia enormemente as possibilidades de resolução de problemas

e os processos que envolvem a abstração, o que é muito mais complexo, visto que o símbolo é *tomado* como um novo objeto de conhecimento, capaz de ser manipulado, sendo esse já resultado de construções intelectuais anteriores.

Nas relações com o poder, a escrita produz novos modelos de pensar, correspondentes aos novos modos de dominação. Se, por um lado, a escrita serve para melhor controlar os cidadãos, por outro, ela é constitutiva de outro saber, o “saber absoluto”, que tem tudo e não tem nada mais em comum com a capacidade relativa de cada um orientar-se dentro do espaço social. Da acumulação dos dados (como os nascimentos, mortes, preços), nasce uma nova “ciência”. Onde se formam os arquivos, tende a definir-se uma visão de mundo social que é tanto mais dominadora quanto mais despersonalizada e aparentemente mais neutra.

As atividades de sistematização (eliminação das contradições e das ambigüidades, classificações estritas, apresentação hipotético-dedutiva, etc.) produzem os efeitos propriamente ideológicos: ocorre uma aparente autonomia do discurso em relação às suas condições históricas, eternização e universalização ilusórias de seus enunciados, “absolutização do relativo e legalização do arbitrário” e, ainda, o esfacelamento do sujeito da enunciação e de seus interesses (de classe, entre outros).

Certamente, não se pode vincular todas as transformações sociais em razão da escrita, mas também “não é acidental que os passos maiores no desenvolvimento do que nós agora chamamos de ‘ciência’ seguissem a introdução de transformações maiores nos canais de comunicação da Babilônia (escrita), da antiga Grécia (alfabeto) e da Europa ocidental (imprensa)”, como afirma Goody (1985, p. 63).

Vimos que a escrita, por permitir o armazenamento, reordenamento e refinamento do conhecimento, faz com que este alcance um alto grau de sistematização e de formalização, como é o caso do conhecimento científico. Isso tem implicações para a aprendizagem pois, na medida em que o aluno se apropria da língua escrita, apropria-se também de um conhecimento sobre o mundo já ordenado pelas categorias de classificação, pelos conceitos e operações construídos, acumulados, reorganizados e selecionados no processo histórico de desenvolvimento da escrita, orientando o aprendiz da escrita para uma visão analítica e abstrata do mundo, um mundo que se dá a conhecer pelas suas representações.

O que vemos pela escrita e como ela nos olha?

Outra contribuição importante para a reflexão acerca da escrita é dada pelo trabalho do canadense Olson (1997). A sua compreensão de que “[...] diferentes formatos de representação tornam visíveis propriedades do mundo também diferentes” (p. 247) vem ao encontro da discussão aqui proposta. Olson, assim como Goody, afirma que o impacto da escrita não pode ser avaliado pela apren-

dizagem do código por um indivíduo, mas deve o ser pelo impacto histórico e pelas possibilidades de organização e acumulação do conhecimento juntamente com a sua manipulação. Também contribui com outros pensadores ao defender que a escrita, além de permitir novas possibilidades criativas, transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise. Para Olson (1997), é na leitura que se deve buscar os diferentes modos de uso da escrita. A mudança do conceito de leitura produz mudanças na escrita, afetando o próprio conceito de representação.

Foi na Renascença que ocorreram as maiores mudanças na forma de leitura e no modo de escrita no Ocidente: leitura silenciosa, prosa escrita, etc. Não havia até o Renascimento uma distinção entre sistemas de escrita e os sistemas mnemônicos (como os *quipu* peruanos – sistema que faz uso de cordas coloridas de diferentes tamanhos e nós –, realizada para preservar o sentido e não uma expressão particular). Mesmo na Idade Média, a escrita servia como um guia para mente, visando conferir a memória da pessoa através do texto escrito, o que demonstra que uma mudança na escrita, como o sistema alfabético, não garante que o uso da mesma tenha mudado.

Na Idade Média, debates acerca de *como ler*, se a Bíblia deveria ser compreendida literalmente, se o sentido estava nas palavras ou na “iluminação” (meditação) que sua leitura evocava na mente do leitor, foram fundamentais para a mudança no conceito de representação que, de acordo com Olson (1997), está diretamente ligada ao conceito de leitura. Foi dessa forma que se constituiu a idéia de que o texto deve trazer não somente as palavras a serem transmitidas, mas também as formas como devem ser entendidas – força elocucionária. Assim, novas marcas textuais foram acrescentadas, como a separação das palavras, a pontuação, a organização do texto em frases, capítulos, etc, com o objetivo de deixar claro o sentido na própria escrita, o que permitiu também o desenvolvimento da leitura silenciosa. Antes dessas marcas textuais como guias da leitura (interpretação), o texto deveria ser lido em voz alta para tentar recompor o cenário no qual aquelas palavras haviam sido produzidas.

O processo de desenvolvimento da textualidade permitiu que se chegasse ao século XVII com uma clara distinção entre o sentido de um signo e a idéia representada. A concepção de discurso e de signo mudou ao se basear na referência e na representação e não mais na analogia ou padrões¹⁴. O *nome*, assim como a *imagem*, passou a não pertencer mais à ordem do objeto e torna-se uma *palavra*, ou seja, um signo convencional, uma *representação*.

Os signos só começaram a ser considerados ou compreendidos como arbitrários na Idade Moderna, quando as palavras passam a ser vistas como tendo um sentido com referência a idéias e não diretamente a objetos. A palavra perdeu o vínculo direto com a coisa, deixou de ser o nome correto da coisa – que passa meramente a representar. Mas, ao distinguir o signo da idéia, abriu-se o caminho para o problema da correção, da veracidade e da propriedade da representação, pois quando os signos não são mais considerados naturais, tornam-se simplesmente arbitrários.

Essa maneira de ler os textos, que deveria então basear-se em suas *evidências*, extrapolou seu campo e é aplicado também para a natureza: trata-se agora da leitura do *livro da Natureza*, cujas *evidências deveriam estar disponíveis para o sentido*. Essa “lógica” de leitura, que se instaurava baseada nas evidências tanto do texto como da natureza, produziu uma nova maneira de usar a escrita que, como representação explícita, pode ser tratada como objeto de pensamento.

A noção de objetividade e subjetividade resultou das novas concepções de leitura. E tais distinções, provavelmente, tiveram suas raízes na escrita e suas problematizações. Essas novas noções colocaram também o problema insolúvel da ciência entre o *conhecedor* e o que é *conhecido*. São problematizações que partiram das evidências do texto e da natureza, ou seja, do “testemunho dos sentidos” disponíveis para todos, que, segundo Olson (1997), fundam a epistemologia da ciência moderna, chegando a afirmar que “A ciência se tornou uma atividade de manipulação de signos” (p. 212).

Depois da invenção da escrita, a imprensa do século XVII produziu também uma revolução ao proporcionar a reprodução fiel e extensiva não apenas de textos, mas de diagramas, desenhos, cartografias, etc. Essa acumulação de saberes contribuiu para o conhecimento que chamamos de objetivo, ao propor e estabelecer teorias, modelos e outros artefatos¹⁵ que empregamos para pensar. Claro que essa atitude neutra de “descrição” apenas mascara ou oculta a atitude do autor, como se todos pudessem observar o fenômeno da mesma maneira daquele que o registra.

Olson (1997, cap. 10) analisa, de forma mais particular, as representações do século XVII, mostrando a modificação da concepção de representação em cinco domínios: pintura figurativa holandesa, representação cartográfica do mundo, a representação do movimento por meio da notação matemática, a representação de espécies botânicas nos herbários e a representação de eventos imaginários na ficção. Esses casos ilustram o forte impacto sofrido pela estrutura do conhecimento e, conseqüentemente, pelas maneiras de pensar, à medida que se começou a examinar o mundo dando atenção explícita às formas de representá-lo.

Um exemplo dessa ruptura na estrutura do conhecimento foi produzido pelas representações cartográficas. Sem dúvida alguma, a “visão organizada” do mundo é fruto do resultado das viagens de descobrimentos. Até hoje o problema da representação espacial do globo terrestre não foi resolvido: o problema das distorções entre o espaço representado e o espaço real é tema de debates¹⁶. De qualquer forma, os obstáculos provocados pelas formas de representação renderam, além de debates, também novos conhecimentos, como o estabelecimento de referências, entre elas a de latitude e a de longitude.

Essa nova ordem do mundo posto sobre o papel, ou tendo como referência as representações, produziu também uma nova forma de o ser humano situar-se no mundo. Um belo exemplo, citado por Olson (1997, p. 228), é o da viagem de James Cook. Cook foi enviado pela marinha inglesa, em 1768, para investigar o

que poderia ser encontrado ao sul do trópico de Capricórnio, até então não explorado. Foi quando ele descobriu a Nova Zelândia e a Nova Holanda (Austrália), na busca de um continente meridional, pois teoricamente haveria nesta região um continente que daria equilíbrio ao planeta. Depois, realizou uma segunda busca e certificou-se de que, se houvesse um continente, ele estaria dentro do Círculo Polar.

Essas viagens de Cook podem ser chamadas de primeiras viagens científicas de descobrimento, de acordo com Olson, marcando tanto a cartografia do mundo como sua exploração:

[...] as viagens de James Cook não devem ser vistas apenas como a colocação do mundo no papel, mas como a sua exploração do mundo do ponto de vista do mapa. O mapa é o modelo ou a teoria, para o qual servem os testes empíricos. Os mapas tornaram-se representações (Olson, 1997, p. 228).

De forma semelhante, no que se refere ao movimento, a geometria foi utilizada para representar a aceleração:

[...] representar as propriedades do movimento sob a forma de provas geométricas e equações algébricas não significava apenas registrar o que se conhecia. Consistia em reconstruir aquelas propriedades em termos das estruturas disponíveis em linguagens escritas formalizadas. O pensamento se faz por meio de representações, então, o resultado desses cálculos é comparado com os fatos observados. O mundo que é assim pensado deixa de ser simplesmente o mundo: é o mundo conforme representado no papel (Olson, 1997, p. 236).

Na área das ciências naturais, as descrições taxonômicas da “flor” permitiram a formação de *ordens e famílias*, grupos que tinham em comum uma ou mais características significativas, assim como *gêneros e espécies*, conforme as crianças aprendem o mundo vegetal na escola.

Essa análise não só revela um esquema do mundo como também liga esse esquema àquilo que pode ser nomeado e desenhado, ignorando todas as diferenças que não recaem nas dimensões selecionadas. Nos diagramas, como nos mapas, a informação é substituída pela verossimilhança. Uma figura de livro didático das partes de uma flor não se parece em nada com nenhuma flor real. Contudo, essa flor pintada, uma representação, se torna a entidade conceitual em termos da qual nós percebemos e classificamos as flores reais. Os desenhos botânicos, como os mapas, passam a ser modelos conceituais nos termos dos quais se dá nossa experiência do mundo (Olson, 1997, p. 242).

O conhecimento tornou-se uma espécie de formulário em termos do qual qualquer evento real pode ser representado. Todas essas representações modernas, como o mapa, fornecem um quadro de referências dentro do qual temos a experiência dos acontecimentos.

Formas literárias, como a prosa, a ficção, o romance e o romance utópico, caracterizam a literatura na Idade Moderna. E tão logo um formato de representação foi desenvolvido para a descrição factual, logo foi explorado com objetivos literários: “A ficção é um novo tipo de escrito alegórico, em que os sentidos literais, isto é, os sentidos que normalmente denotam a verdade, são usados para significar o que se sabe ser falso” (Olson, 1997, p. 244).

Desse modo, a verdade de uma ficção é alegórica, e essa verdade parecerá mentirosa ao não iniciado na literatura, como afirma Olson, indicando um olhar diferente para essa problemática na EJA. A leitura alegórica ou metafórica proporciona a compreensão figurada de alguns textos. Assim, podemos rereer de maneira não literal as frases “Deus criou o mundo em sete dias” e “Deus vive no céu”. Também nos permite entender uma fábula em que animais falam ou um filme de ficção. Esses são exemplos dos múltiplos usos da linguagem e de seus recursos, explorados na linguagem factual e que aparecem, entre outros lugares, no romance moderno.

No entanto, os alunos da EJA apresentam, com mais frequência nas séries iniciais, leituras literais de textos que deveriam ser lidos com sentido figurado. Apreendem o texto escrito como uma verdade concreta, semelhante à concepção pré-silábica da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985), que compreende o nome como imanente do objeto e a escrita do nome como uma etiqueta. Nessa concepção, somente os nomes dos objetos estão representados, ignorando a escrita de artigos, preposições e verbos. Em razão desse entendimento da escrita pelo sujeito, que apresenta uma concepção pré-silábica, o plural e, mais especialmente, a ausência e a falsidade trazem problemas particulares: o inexistente e o não verdadeiro só poderiam ser representados por letras falsas ou distorcidas, ou não podem ser representados (Ferreiro, 1996, p. 89-105).

Mas a leitura literal de textos figurados não é uma exclusividade de estudantes que apresentam uma concepção pré-silábica da língua escrita. Alunos que já se apropriaram da escrita alfabética/ortográfica também realizam esse tipo de leitura. Tal fato aponta para uma outra psicogênese que exigirá a reconstrução do objeto pelo sujeito, agora em um nível mais amplo, o do texto escrito e dos seus vários usos – inclusive o figurado e o da ficção.

As narrativas que caracterizam as descrições factuais apresentam marcas: são escritas na primeira pessoa, relatam as observações de tal forma que qualquer pessoa em igual posição veria o mesmo e apelam à credibilidade do leitor, fazendo-o crer que poderia realmente ter visto por si as mesmas coisas.

O discurso científico se baseia nesse estilo factual de relatar, cujo sentido se abre para que todos o vejam, uma espécie de sentido literal dos signos escolhidos para representar o mundo com precisão. A ficção explora o mesmo tipo de discurso de representação literal, empregado, porém, num contexto de não-representação (Olson, 1997, p. 245).

O mundo no papel, como diz o autor, não se limitou a fornecer um meio para acumular e guardar o que já se sabia; tivemos também de inventar recursos conceituais para coordenar os elementos de conhecimento geográfico, biológico, mecânico, adquiridos de muitas fontes, em um quadro de referência comum e adequado. Esses seriam os processos de abstração e generalização comum às ciências, desenvolvidos na modernidade, por meio de representações.

Os estudos de Olson contribuem com a possibilidade de compreender algumas questões problemáticas da EJA, como a leitura literal de textos figurados, situando-as na ordem das representações. Não na representação em si, nem mesmo na verificação cognitiva de um indivíduo quando se apropria dos códigos escritos, como bem alerta o autor, mas situando o problema nos recursos oferecidos pela tradição escrita, o que abarca tanto a compreensão, como a construção de novos recursos conceituais. De modo que “[...] tudo o que é representado na escrita se torna objeto de conhecimento ou percepção para pessoas proficientes naquela escrita” (Olson, 1997, p. 107), exigindo do sujeito sempre novos níveis de conceituação.

A experiência do letramento no Ocidente, como um processo histórico e social, modificou a relação dos seres humanos com o mundo e consigo próprios, situando-os de um outro modo no “real”:

Não são só os mapas que nos colocam no papel, a nós e ao mundo. Em um sentido importante, nossa literatura, nossa ciência, nosso direito e nossa religião constituem artefatos da escrita. Vemos a nós mesmos, vemos nossas idéias e nosso mundo em termos desses artefatos. Em consequência, vivemos não tanto no mundo quanto no mundo tal como ele é representado por esses artefatos (Olson, 1997, p. 10).

A partir dessas reflexões, poderíamos dizer que também somos olhados pela escrita. O que ela mostra de nós e do mundo? De que forma ela nos fala? Esse mundo humano novo, dado pela escrita, nos é revelado por espelhos refletidos – escrita e mundo, mundo e escrita – um revelando o outro, um *olhar* e um *ser olhado* indissociáveis.

Considerações finais

Grande parte deste trabalho revela a busca em saber de que forma a apropriação e o uso das representações gráficas podem contribuir para a produção de novas formas de ver o mundo, de “lógicas” para compreendê-lo, organizá-lo, produzi-lo, e nele atuar. Acredito que, com esse pequeno percurso teórico, já nos é possível vislumbrar o quanto as representações – enquanto recursos conceituais e objetos de pensamento – têm sido fundamentais para a vida na modernidade. Entretanto, apesar do aparente acesso e do freqüente uso da

escrita, nos confrontamos com o paradoxo de ainda convivermos com sujeitos que não se apropriaram dos signos mais convencionais, como os da língua escrita.

Certamente essa não é uma tarefa somente para a escola, apesar de ela cumprir um papel fundamental no processo histórico do letramento. A idéia de uma sociedade democrática obrigatoriamente passa pela democratização da palavra, falada e escrita. E a escrita, aqui, ultrapassa a idéia de uma simples convenção que transcreve a fala, para ganhar um estatuto fundante, de possibilidade de acesso a uma certa modalidade de pensamento característica da modernidade. Extrair informações e conhecimentos por meio de materiais escritos, guiar-se por meio das representações gráficas, além de produzir e divulgar idéias e saberes, são recursos imprescindíveis ao nosso modo de vida, em uma sociedade que se diz e se pensa como letrada.

Os estudos acerca da escrita e das representações gráficas podem qualificar os processos de aprendizagem na escola, na medida em que essa compreende, com maior profundidade, os objetos de conhecimento com os quais trabalha.

O pensamento mais letrado situa-se num patamar mais abstrato e descontextualizado, promovido pelo uso das representações gráficas (que transmitem o mundo organizado por categorias de conhecimento e por conteúdos abstraídos do real). Assim, os modos de pensamento mais letrados e, provavelmente, mais escolarizados, mostram-se, por um lado, mais homogêneos, já que compartilham das mesmas referências para compreender o mundo, referências fornecidas pelo conhecimento científico-escolar. Por outro lado, os modos de pensamento menos letrados, por estarem vinculados às experiências da vida prática, à concretude, às culturas multifacetadas e heterogêneas, podem se mostrar mais surpreendentes, pois são múltiplos, “presos”, de certa forma, a vivências singulares. Porém a possibilidade de se distanciar da realidade prática também amplia a existência para inúmeras criações, libertando, de certa forma, o espírito humano para a transcendência, no tempo e no espaço, permitindo a invenção de infinitas formas de existir e de compreender a si mesmo e ao mundo.

As pessoas de uma sociedade sempre estarão *presas*, de alguma maneira, a um certo quadro de referências culturais, fornecido pela sociedade. Mas, no caso da reflexão aqui proposta, os diferentes níveis de escolarização e os diferentes acessos aos processos de letramento, revelam-se como exclusão para grande parte da população, não apenas em relação a certas participações sociais, mas à possibilidade de uso de um modo de pensamento específico, constituído pela modernidade, com todas as conseqüências daí advindas.

Por ora, podemos reconhecer que as representações podem ser lidas de várias formas. No entanto, quanto maior a experiência e o domínio da leitura e da escrita por uma pessoa, maiores serão seus recursos para criar novos pensamentos e ações, também mais amplas e profundas serão as construções de sentido da escrita e de seus usos.

As representações podem ser confundidas com o próprio objeto (quando oramos em frente a uma imagem, acreditando estar diante do próprio santo, ou quando não falamos o nome de uma doença pensando que, ao nomeá-la, a evocamos); podem ser ilusão (na medida em que o objeto não está contido nela e pode ser construída sobre uma falsidade); podem ser enigma, mágica ou revelação (quando mistérios se escondem sob uma representação, como em práticas de adivinhação); podem ser a marca da ausência (nomeamos a falta, o não-presente); podem ser memória (estendem e preservam a memória); podem ser compreensão (organiza e sistematiza pensamentos, permitindo sínteses totalizadoras); pode servir de espelho (esclarecem nossos próprios pensamentos ao externá-los num suporte visível); podem ainda carregar sentidos literais ou metafóricos.

Assim, a “cegueira” das representações atinge a todos, pois ninguém domina todos os seus sentidos e usos possíveis. A aprendizagem e a reflexão contínua sobre e com o uso das representações nos convoca a enxergar cada vez mais o invisível nelas contido, isto é, de que modo elas direcionam nossos pensamentos e ações, e, portanto, também nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Notas

1. Ver, a propósito, Comerlato (1998).
2. Aqui a visão compreende também um sentido metafórico pois, no caso de sujeitos cegos, os dedos fazem o papel dos olhos; é por meio deles que o sujeito “enxerga” as representações táteis.
3. Especialmente advindos de diálogos com professores que atuam nas Séries Iniciais do Centro Municipal de Educação do Trabalhador – CMET Paulo Freire, pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.
4. Lévy-Bruhl apontou um modo de pensamento próprio aos sujeitos pertencentes a uma cultura “primitiva”, caracterizando-o como pré-lógico e guiado pela lei da participação.
5. Para Vygostky a cognição é o resultado de um processo sócio-histórico, reservando para a escola um papel fundamental nesse processo.
6. A expressão “modos de pensamento” é utilizada aqui num sentido amplo, como lógicas e formas de pensamentos singulares, dos diferentes sujeitos ou grupos sociais, em grande parte determinados pelos instrumentos simbólicos dos pelo meio cultural e pela experiência vivida (social e natural). Ou seja, os modos pelos quais as formas de atividade mental humana historicamente estabelecidas correlacionam-se com a realidade (Luria, 1990) e passam a depender cada vez mais de práticas sociais complexas, no caso das sociedades letradas (que possuem sistemas de escrita).

7. Capacidade de elaborar e seguir planos como uma seqüência de atividades escolares; ou fazer uso de estratégias específicas para monitorar a atividade, como assinalar itens de uma lista, na medida em que estão sendo utilizados.
8. Dificuldade em descrever ou explicar os processos de pensamento aplicados em uma tarefa.
9. *Uma Pesquisa Sócio-cognitiva com Educandos Jovens e Adultos do Ensino Fundamental*. 2004, mimeo.
10. O termo “cultura oral” é usado aqui de forma ampla, não se referindo à caracterização antropológica das sociedades sem sistema de escrita (Goody, 1985), mas sim a determinadas práticas culturais e sociais que são mediadas apenas pela oralidade, devido a não aquisição da língua escrita.
11. Esse fato poderia ser também compreendido ao pensar-se que *os processos de estruturação do real são constitutivos do progresso operatório* e não que as estruturas lógicas desenvolvem-se apoiando-se em “quaisquer objetos”, sem apreender seus conteúdos. (Ferreiro, 2001, p. 17). No caso da escrita e de outras representações gráficas há problemas específicos postos por esses objetos particulares, pois são objetos simbólicos que exigem do aprendiz saber, além *do que representam, como representam*.
12. Uma professora da EJA, em classe de séries iniciais, observou que os alunos que obtinham melhores resultados na escrita de palavras desconhecidas eram aqueles que procediam analiticamente, ou seja, pensando suas partes (sílabas), no lugar de pensarem a totalidade da palavra – forma como agiam os alunos que apresentavam maiores fracassos nessa atividade.
13. *Uma pesquisa sócio-cognitiva com educandos jovens e adultos do Ensino Fundamental*. 2004, mimeo.
14. Ver mais sobre essa concepção de representação na Idade Média e a mudança ocorrida na modernidade no livro *As palavras e as coisas* de Michel Foucault, 1987.
15. No sentido empregado por Olson (1997), os artefatos são construções teóricas, conjunto de conceitos, formados e moldados pelo trato com os produtos das atividades resultantes da escrita.
16. O Atlas tradicional continua sendo eurocentrista e não prioriza uma cartografia baseada na projeção de Peters. O modelo de Peters busca, ao mudar um pouco a forma dos países, ser mais fiel ao tamanho real, especialmente daqueles países mais distantes da linha do Equador, pois são os que, no mapa tradicional, sofrem as maiores distorções.

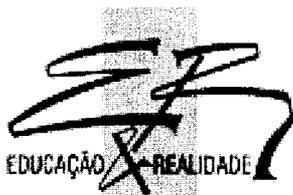
Referencias Bibliográficas

- COMERLATO, Denise. *Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos*. Pelotas, RS: EDUCAT, 1998.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

- FERREIRO, Emília (Org.). *Relações da (in)dependência entre a oralidade e a escrita*. Porto Alegre: Armed, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GOODY, Jack. *La domesticación del pensamiento salvaje*. Espanha, Madrid: Akal editor, 1985.
- KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LEROI-GOURHAN, André. *O Gesto e a Palavra*. Vol. 1 – Técnica e Linguagem. Lisboa: Edições 70, 1990.
- LIMA, Carmen; COMERLATO, Denise. *Uma Pesquisa Sócio-cognitiva com Educandos Jovens e Adultos do Ensino Fundamental*. In: *Caderno de Reflexões*. 2004, mimeo.
- LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. “Analfabetos na Sociedade Letrada: Diferenças culturais e Modos de Pensamento”. In: *Travessia: Revista do migrante*. São Paulo, janeiro/abril de 1992, p. 17-20.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- OLSON, David R. *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1997.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- TFOUNI, Leda. *Letramento e Alfabetização*. SP: Cortez, 1995. Coleção Questões da Nossa Época, vol. 47.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

Denise Maria Comerlato é Doutora em Educação e professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
Av. Osvaldo Aranha, 350/901 – Bairro Bom Fim
90035-190 – Porto Alegre – RS
demaria@portoweb.com.br



29(2):163-178
jul/dez 2004

ALFABETIZAÇÃO E LEITURA: qual o olhar das revistas pedagógicas acadêmicas?

Rosa Maria Hessel Silveira

RESUMO – *Alfabetização e leitura: qual o olhar das revistas pedagógicas acadêmicas?* O estudo tem como objetivo analisar os artigos publicados sobre leitura e alfabetização de 1998 a 2002 em revistas consideradas de excelência na área de educação, buscando identificar questões de autoria, temáticas mais frequentes e tendências teóricas. Entre outros dados, a análise evidenciou a maior frequência de temas como: livros de leitura, história da leitura e da educação, a professora como leitora, letramento ou alfabetismo e políticas públicas, trabalho com crianças, a leitura e as novas tecnologias. O estudo mostra também a emergência do conceito de letramento (literacy) como importante conceito explicativo do período estudado.

Palavras-chave: revistas acadêmicas, letramento, alfabetização, leitura.

ABSTRACT – *Literacy and reading: what is the academic pedagogical journals gaze?* This study aims at analyzing articles on reading and literacy published in magazines considered excellent in the field of education from 1998 to 2002, seeking to identify issues of authorship, most frequent topics and theoretical tendencies. Among other data, the analysis has shown the most frequent topics to be: reading books, history of reading and education, the female teacher as reader, literacy and public policies, experiences with children, reading and new technologies. This study also shows the emergence of concept literacy as explaining the studied period.

Keywords: academic journals, literacy, reading.

Intentos iniciais

Muitas¹ são as formas possíveis para pensarmos questões relativas à leitura, à alfabetização e ao letramento, e vários são os caminhos que podem contribuir para a revitalização dos seus estudos e das práticas a eles relacionadas. No caso específico deste artigo, traço como seu objetivo primordial trazer o olhar da área acadêmica da educação do Brasil sobre essas questões, através de um dos seus veículos mais prestigiados, tanto por instâncias oficiais (como CAPES, CNPq) quanto pela própria comunidade de estudo e pesquisa, ou seja: as revistas tidas como as de maior qualidade na área, pertencentes ao chamado *Qualis* 2003 na área de Educação. Parto, assim, do pressuposto de que – ao selecionar, através de seus conselhos editoriais, e publicar artigos com determinadas características e temáticas – tais revistas imprimem um selo de relevância aos mesmos e, concomitantemente, refletem as preocupações temáticas, as tendências teóricas dominantes e os focos privilegiados em um determinado tempo e espaço acadêmico. Ou seja: tais artigos são simultaneamente produtores de “verdades” e reflexo da circulação das mesmas nos círculos ditos acadêmicos. Outro seria o trabalho se nos detivéssemos em revistas dirigidas para o professor “em serviço”, as chamadas revistas de divulgação, tais como *Nova Escola*, *Presença Pedagógica*, *Educação*, *Pátio*² para citar algumas das mais conhecidas, em que, possivelmente, o direcionamento pragmático seja mais forte. Essas últimas recebem o sinete de “divulgação”, enquanto as primeiras constituiriam o lugar da “produção” do conhecimento acadêmico. Observo, ainda, que esta é uma leitura particular, encetada do meu lugar específico, ocupado por uma professora que tem se dedicado a questões do ensino de língua materna por mais de duas décadas e cujo olhar, mais recentemente, tem sido matizado pelo campo dos Estudos Culturais em Educação. Neste sentido, uma ênfase especial é dada à questão da cultura – em seu significado abrangente, que inclui dimensões discursivas das produções culturais. Na referência à especificidade do olhar, alinho-me ao pensamento de Ferreira (2002, p. 269), que, ao refletir sobre a possibilidade de historiar a produção acadêmica apenas através da análise de resumos de dissertações e teses, afirma: “Entre os textos há lacunas, ambigüidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a história da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quanto leitores houver disposto a lê-los”.

Mesmo não trabalhando apenas com resumos, uma vez que tive acesso às revistas integralmente, julgo que as leituras são sempre preenchidas pelo que nelas projetamos, em termos de conhecimentos, valores e posições. Malgrado tal inevitável posicionamento, pretendo, com os dados que aqui trago, contribuir para a elaboração de um panorama do que está sendo estudado e considerado atual e relevante na academia, sobre as temáticas da leitura e alfabetização³. Não se trata, evidentemente, de um estado da arte, nem tampouco um estudo

exaustivo de todos os artigos destacados para integrar o exame – seu intuito é, principalmente, panorâmico e indicador de tendências. Nesse contexto, duas são as perguntas centrais que dirigiram minha análise: a) quem tem publicado nessas prestigiosas revistas acerca de alfabetização e leitura, a que grupos pertencem e com que reiteração determinados autores e grupos têm a elas comparecido? b) que temáticas, concepções e interesses teóricos as revistas acadêmicas da área de educação trouxeram, no quinquênio abrangido pelos anos de 1998 e 2002, em relação à alfabetização e à leitura?

Trajetos de pesquisa

Inicialmente, defini um critério em relação à escolha de revistas o qual atendesse ao objetivo de mapear os artigos de maior penetração e importância acadêmica. Assim, a partir da categorização – realizada por comissão pertencente à ANPED (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*) – das revistas da área de Educação em internacionais, nacionais e locais, e da subdivisão de tais categorias em A, B e C, optei por esquadriñar os títulos publicados no Brasil que fossem considerados específicos da área de Educação e tivessem sido considerados, na avaliação realizada em 2002, como Internacionais e Nacionais A⁴. Faziam parte desse conjunto 14 títulos e, a partir da identificação dos mesmos, procurei localizar as edições que iam de 1998 a 2002, o que totalizava – idealmente, dada a periodicidade de cada uma delas – 170 edições. Apesar da busca em todas as bibliotecas universitárias da região metropolitana de Porto Alegre, na rede Scielo e, eventualmente, em sites das próprias revistas, não foi possível localizar, dessas 170, 8 edições, cerca de 5% delas. Através dos sumários das edições encontradas, identifiquei artigos que entendi que focalizavam questões de leitura e alfabetização e, a partir desse exame, procedi ao estabelecimento do conjunto definitivo de textos a serem categorizados. Nesse sentido, catalogamos e analisamos 56 artigos⁵, pertencentes a 11 revistas consideradas pela ANPED, na avaliação de 2002, como dos níveis internacional A, internacional B e nacional A⁶.

Devo registrar que, em algumas revistas, não foi identificado no período focalizado (de 1998 a 2002) nenhum artigo que se encaixasse dentro dos critérios temáticos de interesse: alfabetização, alfabetismo ou leitura (como atividade de um leitor, de alguma forma ligada à escolarização). Este foi o caso das revistas *Em Aberto*, *Educação e Filosofia* e *Educação & Realidade*, possivelmente em função de sua linha editorial (no caso da 2^a.) e, por mera eventualidade, no caso da 1^a. e 3^a. revistas, que, em outros momentos, já abriram suas páginas para as temáticas que aqui nos interessam. Alguns poucos artigos que apenas tangenciavam a temática da leitura, abordando, por exemplo, a organização interna de um determinado objeto textual (romances do séc. XIX, p. ex.), sem

alusões à atividade de leitura e sem espaço para a abordagem sobre o leitor também foram excluídos. O *corpus* de pesquisa ficou constituído, pois, pelas seguintes revistas, com respectivo número de artigos:

REVISTAS	Nº DE ARTIGOS
CADERNOS CEDES (QUADRIMESTRAL)	4
CADERNOS DE PESQUISA (QUADRIMESTRAL)	3
CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO (SEMESTRAL)	4
EDUCAÇÃO E PESQUISA (SEMESTRAL)	3
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (TRIMESTRAL)	9
EDUCAÇÃO EM REVISTA (SEMESTRAL)	10
ENSAIO (TRIMESTRAL)	2
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (SEMESTRAL)	8
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (SEMESTRAL)	2
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (TRIMESTRAL)	8
REV. BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (QUADRIMESTRAL)	3
TOTAL	56

Tendências globais – autores, instituições e dados gerais

O fichamento dos artigos escolhidos nos permitiu responder à primeira questão anteriormente colocada. Pudemos observar, assim, que há uma saudável variedade de autores e pesquisadores publicando sobre leitura e alfabetização em tais revistas, totalizando nada menos do que 66 nomes distintos. Outra tendência da área de educação (quicá das ciências humanas em geral) também foi possível registrar: a maioria dos artigos – 40 dos 56 – tem apenas um(a) autor(a), sendo que nove têm dois autores, cinco artigos têm três autores e, com quatro e cinco autores, respectivamente, há apenas um artigo. Pode-se interpretar tal dado tanto como indício de um trabalho mais individualizado quanto como fazendo parte da cultura da área das ciências humanas, em contraponto a outros campos acadêmicos em que, com mais frequência, trabalhos são produzidos e assinados por equipe mais numerosa. Por outro lado, também me detive em examinar autores que tivessem mais de um artigo publicado; foi esse o caso de duas autoras que assinavam quatro artigos cada, três autores que assinavam três artigos cada um e quatro autoras que tinham sua autoria registrada em dois artigos. É importante registrar que isso não significava que os/as autores/as mais prolíficos tivessem espaço reservado em uma determinada revista: todos os autores com mais de um artigo publicaram ao menos em duas revistas diferentes e, por vezes, até em três. Também não são autores que sistematicamente publiquem em equipe – entre os autores que tiveram mais de um artigo publicado, apenas um o fez em dupla ou grupo maior.

Já se nos detemos na origem institucional de todos os autores, pode-se facilmente visualizar as instituições em que, nessa(s) última(s) década(s), tem havido esforços mais concentrados de abordagem de tais questões: nove autores identificados pertencem à UFMG, oito pertencem à UNICAMP, cinco pertencem à PUC-Rio, três à UNESP, seguidos de outras instituições universitárias públicas e ONGs com dois ou um representante. É importante registrar que, dos 56 artigos, seis tinham autores não brasileiros e os textos estavam escritos em língua espanhola, mostrando um certo trânsito internacional, em especial devido a pesquisas transnacionais levadas a efeito em vários países da América Latina.

Interessei-me, também, a partir da leitura detida dos resumos e de uma leitura mais superficial dos próprios textos, em rastrear uma possível relação dos artigos com atividades declaradas de pesquisa. Em mais da metade dos artigos – 31 dos 56 – há uma referência clara a pesquisa (de mestrado, doutorado, institucional, com apoio de agência de fomento ou não) da qual eles teriam se originado. Em outros casos – não contabilizados – os autores empreendem uma discussão de caráter teórico e/ou metodológico ou, ainda, com reflexos pedagógicos, discussão essa que está evidentemente nutrida por uma ou mais investigações. Ou seja: a leitura do conjunto dos artigos deixa bastante clara a íntima relação entre uma produção acadêmica prestigiada – que se corporifica no espaço para publicação em revistas legitimadas – e o labor de produção de conhecimento e reflexão sobre o mesmo.

Temáticas, concepções e interesses teóricos

Nessa seção, procuro trazer alguns dados para buscar respostas à segunda pergunta acima formulada: que temáticas, concepções e interesses teóricos as revistas acadêmicas da área de educação trouxeram em relação à alfabetização e à leitura?

Procurei inicialmente resposta a essa pergunta através da possível recorrência das palavras-chave dos artigos. Com exceção de onze edições que não possuíam palavras-chave (artigos identificados com os números 6.5 a 6.10, pertencentes a *Dossiê* sobre grupos de pesquisa que estudam leitura e escrita, e números mais antigos da Revista Brasileira de Educação, que ainda não possuíam palavras-chave), retirei de 45 artigos as palavras-chave, chegando ao extraordinário número de 109 palavras ou expressões diferentes. Tal dispersão – exemplificada pela ocorrência (em artigos diferentes do *corpus*) de palavras-chave como *práticas / práticas culturais / práticas de escrita / práticas de leitura / práticas de leitura e escrita* – quase inviabiliza a localização do que há de comum e de diversificado entre os diferentes artigos. Apesar dessa variabilidade, despontam como palavras-chave de maior ocorrência – porque com signi-

ficado mais estabilizado e maior tradição, também – *alfabetização* (em quatorze artigos), *história da educação* (sete ocorrências) e *letramento* (seis ocorrências). Ainda que esses números não sejam muito significativos, eles sinalizam tendências que a seguir passo a explorar.

Mesmo ciente de que a categorização e a aproximação de artigos diversos em função de pretensos traços comuns, representam uma ação intencional suscetível de contestação, busquei (ignorando as palavras-chave) identificar quais eram as tendências que pareciam despontar com maior frequência no *corpus* investigado e aqui as apresento sem uma preocupação maior de ordenação.

Uma primeira temática a ser citada diz respeito aos *livros de leitura* enfocados sob a perspectiva da história da educação e da leitura. Dos 56 artigos, doze se debruçaram sobre cartilhas ou livros de leitura (ou “livros escolares”), ora adentrando com minúcia na organização de alguns deles, ora propondo novas análises, frequentemente projetando um leitor suposto (que pode ter sido o real) e, por vezes, enfatizando a importância desse estudo. O influxo da História Cultural (em especial, Roger Chartier) e da História da Educação, assim como o interesse por tais materiais de leitura se materializam em investigações cujos resultados encontram guarida tanto na revista de número 7 – *História de Educação* – de maneira previsível, quanto em outras três revistas, com menor concentração de artigos. Títulos como *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação – 1.2*; *As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos – 7.7*; *A adoção da Cartilha Maternal na instrução pública gaúcha – 7.8* e *Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956) – 9.6* exemplificam este veio temático.

Já um segundo tema se distancia bastante desse e se volta para um ator da cena da alfabetização e do letramento escolarizado: chamo tal tema de “preocupação com a professora leitora”. *Leitura e escrita de professores em suas histórias de formação – 2.1* / *A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura – 6.1* / *A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso – 11.3* são três desses estudos de autores diversos, de procedência geográfica e institucional diferenciada, que, a partir de investigações com metodologias também diversas (entrevistas, análise de textos produzidos pelas mestras, etc), buscam esmiuçar essa “incerta” relação que, com a leitura, mantêm os/as professores/as, vistos/as, de maneira geral, como “devendo” ser bons leitores para poderem adequadamente desenvolver estratégias que propiciem o desenvolvimento de seus alunos como letrados. São oito os artigos que focalizam o professor como leitor ou escritor, e eles se distribuíram por quatro diferentes revistas. Quanto à base teórica referida pelos distintos autores dos artigos, também se verifica uma dispersão que contempla tanto Walter Benjamin, quanto Antônio Nóvoa (em seus estudos sobre saberes docentes) e autores do campo da Linguística Textual (utilizados para análise dos textos dos professores).

Questões relacionadas a *indicadores de alfabetismo, analfabetismo, letramento e políticas públicas*, em uma visão macro, também constituíram um importante eixo em torno do qual se agrupam onze artigos, de cinco diferentes revistas. Especificamente cinco desses estudos discutem diversas etapas e/ou resultados de pesquisa patrocinada por UNESCO/OREALC cujo objetivo era estudar o letramento (ou alfabetismo, termo preferido pelos autores latinos) da capital ou principais cidades da Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Paraguai e Venezuela. Não apenas tal pesquisa serviu de mote para os artigos agrupados em torno desse eixo, mas também nele se identificam artigos que trabalham com dados do SAEB e do PISA (*Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA – 4.6*) ou reinterpretam e discutem dados oferecidos pelos próprios censos do IBGE (*Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? – 4.7; Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil – 11.2*). Registre-se que, conseqüentemente, são esses os artigos em que se utilizam dados populacionais quantitativos, expressos em quadros e tabelas, praticamente inexistentes em todos os demais artigos do corpus examinado. Importante também assinalar que, na maioria de tais estudos, não se discutem apenas os dados resultantes das investigações, mas os próprios indicadores e sua metodologia de construção são objeto de problematização, assim como implicações políticas e sociais da publicização e utilização de tais resultados.

Ao lado de tais textos, preocupados com exames de maior âmbito da situação do (an)alfabetismo brasileiro ou latino-americano, encontramos sete artigos que, à falta de melhor denominação, poderiam ser chamados de *trabalhos com leituras ou textos de crianças*; os títulos de alguns já apontam para os tópicos temáticos sobre os quais se debruçam: *A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola – 2.2 / A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural – 4.3 / Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita – 6.8 / Desenho e escrita no período inicial da alfabetização – 8.2*. Autores como Vygotsky, Luria, Bakhtin, Ana Luísa Smolka, com ênfase mais discursiva ou interacionista, orientam análises em alguns deles, ao lado de outros cuja principal matriz é a da lingüística textual ou dos estudos sobre estratégias de leitura – Mary Kato, João Wanderley Geraldi, Carlos Franchi são alguns autores mais citados; ainda ocorrem alguns poucos em que os estudos de Ferreiro & Teberosky ganham relevância. Malgrado essa diversidade teórica, freqüentemente tais estudos se equiparam ao lançar mão de transcrições de diálogos de sala de aula para desenvolverem sua argumentação. Também é interessante registrar que seis diferentes revistas se abriram a estudos desse tipo.

A leitura frente a novas tecnologias poderia ser um subtítulo para agrupar quatro outros trabalhos cujos autores tematizam rumos possíveis para a leitura no mundo da “cibercultura”, da “modernidade latino-americana”, povoado por

“novos suportes”. O título do trabalho 9.8 – *Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita* sintetiza a principal diretriz das reflexões trazidas por esses quatro trabalhos, que, sintomaticamente, não constituindo resultado de investigações específicas, freqüentemente se interrogam sobre o papel e as estratégias possíveis para a escola atuar nesse novo panorama e buscam elementos para suas discussões nos enfoques que privilegiam a cultura (Roger Chartier, Chervel e Pierre Lévy são autores mais citados, por exemplo).

Já outros cinco artigos focalizam o que poderíamos chamar *de práticas singulares e diferenciadas de letramento*: é o caso da discussão feita em *Culturas orais em sociedades letradas* – 4.2, sobre a apropriação da escrita feita pelos índios Jarawara; em *Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel* – 4.4 (o título já é suficientemente informativo), e em *Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista* – 3.3, em que a autora faz detalhado exame das práticas peculiares de leitura e escrita de uma vila popular e do papel das crianças nessa rede de práticas, freqüentemente ignoradas pela escola.

Se foi possível efetuar os agrupamentos acima descritos em torno de seis eixos específicos – livros de leitura em uma perspectiva histórica; preocupação com a professora leitora; questões macro de (an)alfabetismo; trabalhos com leitura e/ou textos de crianças; leitura frente a novas tecnologias; práticas singulares de letramento – é preciso registrar que eles não esgotam as temáticas e ênfases teóricas dos 56 artigos analisados. Há estudos com bastante especificidade ou, ao menos, que não encontraram, no *corpus* analisado, parceiros mais próximos de preocupações temáticas, tais como *Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços* – 3.2; *Alfabetização, linguagem e ideologia* – 4.1; *Construtivismo e alfabetização – um casamento que não deu certo* – 5.2; *Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poço das Antas* – 7.4. Pela sua singularidade temática e teórica, não puderam os mesmos ser enquadrados em nenhum agrupamento anterior.

Outras observações

O percurso efetuado pelo manusear das revistas, pela escolha dos artigos, pela leitura dos materiais, assim como pela montagem deste texto, me permite alguns outros registros que, de um lugar específico, me proponho fazer neste momento. Se grande é o espectro de temáticas abordadas pelo conjunto dos artigos analisados, em face das possibilidades do campo, algumas ausências ou, mesmo, ocorrências pouco expressivas chamaram a minha atenção. Em pri-

meio lugar, assinalo uma menor ênfase – se comparada com o extraordinário interesse dos anos 80 e início dos 90, no Brasil – à abordagem psicogenética (ou o chamado “construtivismo”) da aquisição da linguagem escrita. Nos artigos identificados como 3.3, 5.1 e 5.2, encontramos argumentações desenvolvidas ora contra o construtivismo de maneira mais genérica ora contra algum de seus pressupostos ou de suas “versões escolares”. Não por acaso, creio, dois autores de tais artigos não estavam/estão há mais tempo inseridos nas discussões efetuadas no Brasil sobre tal “tendência pedagógica”: no artigo 5.1, por exemplo, é o caso mexicano que está em questão, embora isso não signifique que suas reflexões não possam ser transportadas para o caso brasileiro.

Outras ausências também podem ser apontadas: não se fala mais, ao menos nesses periódicos, em “hábitos de leitura”, em “problemas de aprendizagem”, em “desvios de leitura e escrita” – de maneira geral, observa-se um esmaecimento dos enfoques psicológicos e psicopedagógicos de abordagem da leitura e da escrita, cedendo lugar a uma ênfase nos pontos de vista discursivos, culturais, sociológicos e interacionistas. Nesse sentido, Bakhtin, Chartier, Vygotsky, Ginzburg, Bourdieu, nesta ordem, ao lado de pesquisadores brasileiros com projeção na área – Magda Soares, Ana Luísa Smolka, Ângela Kleimann, João Wanderley Geraldi, especialmente – são os autores mais referidos, de maneira geral.

Se, acima, fiz referência a temáticas singulares e à abordagem de outras práticas de letramento, também é possível observar a ausência de inúmeros outros grupos sociais cujas práticas de leitura e escrita ainda não parecem ter encontrado o tratamento acadêmico que possibilitasse a publicação de artigos nesses periódicos de excelência; onde estariam, por exemplo, estudos sobre as práticas letradas dos surdos, dos encarcerados, dos ciganos, dos velhos, dos operários, para citar, apenas, algumas possibilidades de estudos? E, mesmo em se falando do espaço escolar – sempre um espaço de mais difícil investigação, dadas as resistências históricas a esse esquadramento, onde estão as questões de leitura relacionadas a outras áreas e níveis de ensino que não as séries iniciais ou o ensino de Língua Portuguesa? Também a questão da representação da leitura e escrita na mídia teve um aparecimento apenas de passagem nas páginas das revistas estudadas, assim como outro tema de realce no panorama acadêmico brasileiro – as relações entre literatura infanto-juvenil e leitura. Efetivamente, não se pode esquecer que estamos lidando com um artefato cultural específico – revistas acadêmicas da área de Educação – e não com revistas interdisciplinares ou da área de Letras ou da área de Psicologia e, mesmo, não estamos investigando dissertações e teses, outra importante vertente para o registro das tendências dos estudos sobre leitura e alfabetização.

Ausências e diversidades à parte, é imperioso registrar em grande número dos artigos analisados – ainda que isso não apareça de forma tão substantiva nas palavras-chave ou nos títulos – a ocorrência, como tema de discussão ou como pressuposto já estabelecido, do tópico *letramento*. Tanto para repensar

as questões relacionadas a avaliações de grandes populações, quanto para a análise das práticas do cotidiano, intra e extra-escolares, assim como para a análise desse importante ator do cenário escolar – o/a professor/a –, recorre-se ao conceito de letramento, de forma mais ou menos imprecisa. Sem dúvida, no quinquênio examinado, este é um conceito inspirador (como terá sido *psicogênese da leitura e da escrita* anteriormente?), que compete, em alguns poucos artigos, com a outra tradução brasileira de *literacy* (alfabetismo). Neste momento, julgo importante relembrar a trajetória do termo no Brasil, conforme é relatado por Ribeiro (2001, p. 286-287):

O termo letramento passou a figurar no vocabulário dos acadêmicos brasileiros em meados da década de 1980 e, de lá para cá, veio se consolidando como referência na área da educação. Primeiramente, o conceito passou a ser empregado por influentes núcleos universitários de estudo e intervenção na área do ensino de leitura e da escrita: o Ceale (...) da Universidade Federal de Minas Gerais; o IEL (...) da Unicamp, e o Lael (...) da PUC de São Paulo. Posteriormente, foi incorporado às orientações para o ensino de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados e difundidos pelo Ministério da Educação na década de 1990 (...), o que também contribuiu para avivar o interesse dos educadores pela temática. Em 2001, o vocábulo foi pela primeira vez registrado num dicionário brasileiro – *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* – referenciado à área da pedagogia, com as seguintes definições: “mesmo que alfabetização (processo); conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”.

Reflexões à guisa de conclusão

Fugindo um pouco ao objetivo primeiro do artigo, que era o de esboçar um quadro maior de dados de identificação, temáticas e tendências teóricas dos artigos, permito-me registrar aqui algumas impressões finais que o longo percurso da sua leitura nos causou. Alguns dos artigos lidos constituem peças textuais extremamente desenvolvidas, fundamentadas, com uma argumentação consistente e um vigor de problematização. Em alguns casos, pela sua extensão e robustez, poderiam ser publicados como pequenos livros de caráter acadêmico. Já outros artigos são mais curtos, centram-se de maneira mais definida em menor número de questões, mas comportam também reflexões perspicazes, fazem relações inauditas, lançam sementes de investigação e reflexão. Outros, melancolicamente, parecem reeditar velhas “descobertas”, repetir verdades já gastas e chavões que ecoam em megaeventos de caráter mercadológico: destoam do conjunto em que se inserem (são, felizmente, poucos). O saldo dessa trajetória – ao fim e ao cabo – é interessante e enriquecedor para o panorama acadêmico e educativo brasileiro. A leitura sucessiva dos diferentes artigos, diferentemente

da leitura pontual que se faça de apenas um deles, nos permite vê-los na rede em que se inscrevem, com suas filiações e em seus postos de embate teórico, por vezes, ou no seu isolamento – caso em que são, geralmente, produzidos por autores que, afastados do panorama acadêmico brasileiro e, possivelmente, da produção correspondente, ignoram e não dialogam com a mesma. Podemos, pois, vê-los em suas fragilidades e em suas potencialidades; o conjunto, de qualquer forma, sinaliza para uma preocupação e uma caminhada importantes nas temáticas.

E já que o tema central desse texto é a questão da leitura, cristalizada por sua vez em objetos de leitura, não se poderia deixar de pensar que tais artigos não são simples registros de pesquisas, de inquietações teóricas, de discussões intelectuais e acadêmicas. Em se tratando de revistas consideradas de excelência, eles são moedas de alto valor no mercado simbólico dos *curricula vitae*, dos processos de avaliação dos programas de pós-graduação, dos concursos públicos, dos diferentes processos avaliativos a que os professores universitários devem se submeter para obtenção de bolsas, auxílios, gratificações, etc. Por uma certa ótica, o lugar desses artigos é o de “objetos de desejo”; eles ocupam espaços que foram disputados talvez por outros artigos, não aprovados, quicá por sua “falta de rigor”, “carência de novidade”, “pouca inserção na área”, etc. Que eles contribuam significativamente para o debate sobre as sempre candentes questões de leitura e... agora... letramento, é o que se espera, como preço pelo espaço que lograram ocupar !

Notas

1. O presente artigo constitui versão ligeiramente modificada de texto apresentado na mesa temática Estudos sobre alfabetização e leitura: três olhares para a produção, que integrou a Programação Oficial do 14º. Congresso de Leitura do Brasil (14º. COLE), promoção da Associação de Leitura do Brasil, realizado em Campinas, em julho de 2003. Agradeço, em especial, à bolsista de Iniciação Científica Jaqueline Martins e à ex-orientanda de mestrado Cláudia Amaral dos Santos o auxílio inestimável na localização do material e na organização do mesmo.
2. Editadas, respectivamente, pela Fundação Victor Civita, de São Paulo, pela Editora Dimensão, de Belo Horizonte, pela Editora Segmento, de São Paulo, e pela Editora ArtMed, de Porto Alegre
3. Em função da constância e proliferação da produção acadêmica bibliográfica, é possível que algumas tendências aqui apresentadas não se mantenham com a mesma nitidez no momento da publicação do artigo. Entretanto, a ocorrência de um lapso de tempo entre o período das publicações e o da realização e posterior publicação do estudo é quase intransponível, tendo em vista vários fatores, como a publicação de revistas acadêmicas com datas anteriores à efetiva divulgação, as dificuldades de obtenção de exemplares, etc.

4. Tal avaliação permaneceu no site da ANPED <http://www.anped.org.br/>, até os primeiros meses de 2004, quando foi substituída por outra mais recente.
5. A lista dos artigos, por revista, constitui Anexo 1 do presente trabalho e, nele, os artigos estão identificados por um número com 2 dígitos; no primeiro, identifica-se o título da revista (de 1 a 11, portanto); no segundo, indica-se o artigo específico dentro da revista, que pode atingir até o número 10, no caso de 10 artigos sobre as temáticas que interessavam em uma mesma revista.
6. Em relação ao *Qualis* de Educação divulgado no primeiro semestre de 2004, o *Qualis* divulgado em 2003, com o qual trabalhei, apresenta algumas diferenças no tocante aos títulos classificados como Internacional e Nacional A. Das quatorze revistas assim classificadas no anterior, permanecem dentro do mesmo conjunto dez títulos. Registrem-se as seguintes modificações: o periódico *Educação em Revista*, que na classificação anterior do *Qualis* era definido como Internacional B, tornou-se Nacional B; as revistas *Educação e Filosofia* e *História da Educação*, tidas como Nacional A, tornaram-se Nacional B. Já a revista *Psicologia da Educação* que era considerada em 2003 Nacional A, tornou-se Nacional C e a revista *Contemporaneidade e Educação* não consta mais como uma publicação classificada pelo *Qualis*. Novas revistas passaram a integrar a categoria Nacional A, a saber: *Caderno Brasileiro de Ensino de Física* (UFSC), *Cadernos de Educação* (UFPel), *Educação* (PUC-RS), *Educar em Revista* (UFPR), *Perspectivas* (UFSC) e *Pro-Posições* (UNICAMP).

ANEXO 1

ARTIGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NO PERÍODO 1998-2002, DISTRIBUÍDOS POR REVISTA E IDENTIFICADOS POR NUMERAÇÃO ESPECÍFICA

1. CADERNOS CEDES

1. 1 BRAGA, Elizabeth dos Santos. O trabalho com a literatura: memórias e histórias. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000.
1. 2 CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000.
1. 3 OLIVEIRA, Catia Regina Guidio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000
1. 4 MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000.

2. CADERNOS DE PESQUISA

2. 1 KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, mar. 1999.
2. 2 GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, jul. 2000.
2. 3 CARMO, Elisabete Regina do; CHAVES, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, nov. 2001.

3. EDUCAÇÃO E PESQUISA

3. 1 RIBEIRO, Vera Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001.
3. 2 STROMQUIST, Nelly. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001.
3. 3 SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2000.

4. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

4. 1 MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.
4. 2 GERALDI, João Wanderley. Culturas orais em sociedades letradas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.
4. 3 GONTIJO, Cláudia M. Mendes; LEITE, Sérgio Antonio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002.
4. 4 GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930-1950). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.
4. 5 INFANTE, Maria Isabel. Acerca del dominio del código de la escritura en America Latina y su relación con los desafíos actuales: conclusiones de una investigación en siete países de América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.
4. 6 BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.
4. 7 FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.
4. 8 RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Cláudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.
4. 9 SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

5. ENSAIO – AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

5. 1 URIBE, Jorge Vaca. La evaluación de la enseñanza de la lengua escrita en Mexico: 20 años de reflexión didáctica. *Ensaio – Avaliação e Políticas públicas em Educação*, v. 9, n. 31, abr./jun. 2001.
5. 2 OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Construtivismo e alfabetização: um casa-

mento que não deu certo. *Ensaio – Avaliação e Políticas públicas em Educação*, v.10, n. 35, abr./jun. 2002.

6. EDUCAÇÃO EM REVISTA

6.1 BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.

6. 2 LEDESMA, Xavier Rodriguez. Lectura y educación en la modernidad latinoamericana. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 28, dez. 1998.

6. 3 VIÑAO, Antonio. Leer y escribir (siglos XIX-XX). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 29, jun. 1999.

6. 4 PAULINO, Graça; EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, dez. 1999.

6. 5 ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e aprendizagem da leitura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, jun. 2000.

6. 6 KRAMER, Sônia. Leitura, escrita e formação de professores: mapeando indagações, práticas e trajetórias de pesquisas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, jun. 2000.

6.7 LAJOLO, Marisa; ABREU, Márcia. Memória de leitura: trajetória e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, jun. 2000.

6. 8 ABAURRE, M. Bernadete Marques; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura; FIAD, Raquel Salek. Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, jun. 2000.

6. 9 MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: o que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento? O que é preciso ainda investigar? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, jun. 2000.

6.10 BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Letramentos escolares, letramentos no Brasil: trajetória e perspectivas de um grupo de pesquisa e ação educacionais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, jun. 2000.

7. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

7. 1 OLIVEIRA, Cátia Regina G. A. de. João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal. *História da Educação*, Pelotas, v. 2., n. 4, set. 1998

7. 2 MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Método analítico, cartilhas e escritores didáticos: ensino da leitura em São Paulo (1890-1920). *História da Educação*, Pelotas, v. 3, n. 5, abr. 1999.

7. 3 PERES, Eliane Teresinha. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: *Queres ler?* e *Quero ler*. *História da Educação*, Pelotas, v. 3, n.6, out. 1999.

7. 4 TRAVERSINI, Clarice Saete. Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poço das Antas/RS. *História da Educação*, Pelotas, v. 5, n. 9, abr. 2001.

7. 5 CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*, Pelotas, v. 5, n. 10, out. 2001.
7. 6 TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, abr. 2002.
7. 7 MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, abr. 2002.
7. 8 TRINDADE, Iole Faviero. A adoção da *Cartilha Maternal* na instrução pública gaúcha. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 12, set. 2002.

8. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

- 8.1 GERKEN, Carlos Henrique de Souza. Escolarização e apropriação da escrita nas aldeias xacriabá: elementos da teoria psicológica necessária. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 13, 2º. semestre de 2001.
8. 2 FERREIRA, Valéria Silva; MORO, Maria Lúcia Faria. Desenho e escrita no período inicial da alfabetização. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 13, 2º. semestre de 2001.

9. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

9. 1 KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores – da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, jan./abr. 1998.
9. 2 CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, maio/ago. 1998.
9. 3 RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Alfabetismo e atitudes – pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, set./dez. 1998.
9. 4 GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, jan./abr. 2001.
9. 5 GOULART, Cecília Maria. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set./dez. 2001.
9. 6 BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio/ago. 2002.
9. 7 GOULART, Cecília; KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPED e 100 anos de Drummond. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, set./dez. 2002.
9. 8 JOBIM E SOUZA, Solange; GAMBA Jr., Nilton. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, set./dez. 2002.

10. CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO

10. 1 INFANTE, Isabel. El dominio del código escrito o los niveles de alfabetismo: algunos resultados de um estudio em siete países de América Latina. *Contemporaneidade e Educação*, São Paulo, v. 4, n. 5, jul. 1999, p. 7-45.

10. 2 FONTANIVE, Nilma Santos; KLEIN, Rubem; GOUVEIA, Sônia O. de. Competências básicas das populações jovem e adulta da cidade do Rio de Janeiro. *Contemporaneidade e Educação*, v. 4, n. 5, jul. 1999, p. 46-77.

10. 3 GARCÍA, Alejandro García; SÁNCHEZ, Sara Sánchez. Estudio de la investigación sobre niveles de alfabetismo em México – OREALC/UNESCO/INEA/UP. *Contemporaneidade e Educação*, v. 4, n. 5, jul. 1999, p. 78-93.

10. 4 RIBEIRO, Vera M. Masagão. Dimensões atitudinais do analfabetismo. *Contemporaneidade e Educação*, v. 4, n. 5, jul. 1999, p. 94-113.

11. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

11. 1 GARCEZ, Lucília. A leitura na vida contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 199, set./dez. 2000.

11. 2 PINTO, José M. de Rezende; BRANT, Liliane L. N. de A. Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCUM, Ana R. Pati. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 199, set./dez. 2000

11. 3 MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 195, maio/ago. 1999.

Referências Bibliográficas

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 79, ago. 2002.

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

Rosa Maria Hessel Silveira, mestre em Letras e doutora em Educação, é professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e da ULBRA, atuando na área dos Estudos Culturais em Educação.

Endereço para correspondência:

Av. Nilo Peçanha, 1452/301

91 330-000 – Porto Alegre

rosamhs@terra.com.br



ANALFABETISMO NO BRASIL:

configuração e gênese das desigualdades regionais

Alceu Ravello Ferraro e Daniel Kreidlow

RESUMO – *Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais.* O analfabetismo é uma forma extrema de exclusão. O Censo 2000 revela: a persistência do analfabetismo no Brasil, sua distribuição extremamente desigual entre as Unidades da Federação (UFs) e a configuração regional dessa distribuição. Em 1872 (primeiro Censo), as diferenças entre as províncias eram mínimas. O Censo 1920 evidencia o primeiro rompimento dessa condição de “igualdade” no analfabetismo generalizado. O período 1920/1960 conclui a configuração regional do analfabetismo, assim como aparece no Censo 2000. O que tem empurrado para baixo as taxas de analfabetismo no Brasil é, principalmente, a concentração da administração pública (RJ e DF), a propriedade rural familiar (RS e SC), a urbanização aliada à industrialização (SP e, mais recentemente, MG e PR), a proximidade com os centros do poder político e econômico. Nunca o latifúndio. Nem mesmo o latifúndio do rei café.

Palavras-chave: *analfabetismo, Brasil, desigualdades regionais, latifúndio, escravidão.*

ABSTRACT – *Illiteracy in Brazil: the configuration and genesis of regional disparities.* Illiteracy is an extreme form of exclusion. The census of 2000 reveals three things in relation to illiteracy: its persistence in Brazil, its extremely unequal distribution among the units of the Federation and the regional configuration of its distribution. In 1872 (according to the first census) the differences between the provinces were minimal. The census of 1920 showed the first change in this pattern of “equality” in generalized illiteracy. In the period from 1920 to 1960 the regional configuration of illiteracy as revealed by the census of 2000 was concluded. The factors that have been reducing the illiteracy rates in Brazil are mainly the concentration of public administration (first in Rio de Janeiro and later in Brasília), the small farmers (in Rio Grande do Sul and Santa Catarina), the combination of urbanization and industrialization (in São Paulo and more recently in Minas Gerais and Paraná), the geographical closeness to the centers of political and economic power. But illiteracy has never been reduced by the latifundia, not even those used for coffee plantations.

Keywords: *Illiteracy, Brazil, Regional disparities, Latifundium, Slavery.*

O presente trabalho¹ retorna ao tema da tendência secular do analfabetismo no Brasil (Ferrari, 1985 e Ferraro 2002; 2003), focalizando agora a gênese e a configuração tipicamente regional que foi assumindo o fenômeno.

À primeira vista, pode parecer que não muda muito escolher entre analfabetismo e alfabetização; é como escolher cara ou coroa de uma mesma moeda; ou como enfocar o lado problemático de uma realidade (o analfabetismo, no caso), ou o lado da solução (a alfabetização). Vale, porém, aqui, o seguinte alerta: “Hay pocos temas en la problemática social contemporánea de los que se hable tanto e se llegue a tan pocos acuerdos como el analfabetismo y su aparente ‘solución: la alfabetización.’” (Llomovatte, 1989, p. 5). O desacordo existente sobre o que se deva entender por analfabetismo e por alfabetização é amplamente reconhecido. O aspecto mais interessante e provocativo está no fato dessa autora, Llomovatte, ver na alfabetização não mais do que a solução “aparente” do analfabetismo. Optar, pois, pela ótica do analfabetismo não se reduz simplesmente escolher por uma das faces do tema – o lado problemático, já que, como perspectiva de diagnóstico, ele tem sua especificidade.

Cabe ainda indagar: terá ainda atualidade e relevância o estudo do fenômeno do analfabetismo, no sentido que a palavra tem nos censos demográficos, quando hoje a atenção se volta cada vez mais para a escolarização básica e os níveis de letramento atingidos? Afirmativa ou negativa, a resposta à pergunta “Sabe ler e escrever?” é a única informação sobre educação contida nos primeiros censos demográficos (os de 1872, 1890, 1900 e 1920). Esta é a primeira justificativa. A segunda está no fato de que o próprio avanço histórico da escolarização no País acarreta, como contrapartida, o agravamento do preconceito e da discriminação em relação aos ainda analfabetos, no sentido de estes reconhecerem-se e declararem-se incapazes de ler e escrever um simples bilhete. Daí que programas de superação do analfabetismo continuem constituindo objeto de políticas públicas no País. A alfabetização, mesmo no limitado sentido censitário, representa livrar-se de um estigma. Acresce, como terceira justificativa, o fato de que, por menor que seja o ganho representado pela alfabetização, medida pelo critério de saber ler e escrever um bilhete simples, ele representa o primeiro passo – decisivo – no processo de escolarização.

O mapa do analfabetismo no Brasil segundo o Censo 2000

Em que pesem as sucessivas juras e projetos dos governantes, por mais de um século, de *erradicar* o analfabetismo, o Brasil chegou ao ano 2000 com nada menos do que 17,6 milhões de analfabetos (entre as pessoas de 10 anos ou mais) e 25,7 milhões (entre as pessoas de 5 anos ou mais).

Os países da América Latina têm preferido trabalhar com taxas de analfabetismo para as pessoas de 10 anos ou mais, enquanto que a UNESCO, por enfatizar o problema do analfabetismo de jovens e adultos, tem preferido taxas para as

pessoas de 15 anos ou mais. No entanto, o tipo de estudo aqui desenvolvido obriga a trabalhar com taxas de analfabetismo para a população de 5 anos ou mais – único indicador comparável que pode ser construído desde o primeiro até o último censo demográfico². Para uma avaliação comparativa, o gráfico 1 apresenta ambas as taxas. A taxa de analfabetismo para população brasileira de 5 anos ou mais é aproximadamente quatro pontos percentuais mais elevada do que a taxa para a população de 10 anos ou mais (16,7% e 12,8%, respectivamente).

Não importa qual dos dois critérios se adote, o gráfico 1 revela a existência de uma gritante desigualdade interna no País, que se traduz numa variação da taxa de analfabetismo, de 5,2% a 31,8% para as pessoas de 10 anos ou mais e de 8,8% a 36,5% para as pessoas de 5 anos – respectivamente no Distrito Federal e no Estado de Alagoas.

Tomando agora como critério a taxa de analfabetismo para as pessoas de 5 anos ou mais, o exame atento do gráfico 1 permite distinguir quatro grupos tipicamente regionais de unidades da Federação – dois acima e dois abaixo da taxa nacional de analfabetismo (BR – 16,7%).

O grupo I reúne as taxas mais elevadas de analfabetismo e é constituído por todos os nove Estados do Nordeste, mais o Acre, com taxas sempre superiores a 25% de analfabetos entre as pessoas de 5 anos ou mais. Na realidade, taxas que variam de 36,5% no Estado de Alagoas a 25,9% no Estado da Bahia.

O grupo II, constituído pelo grosso da Região Norte (PA, TO, AM, AP), situa-se entre as taxas do Nordeste e a taxa nacional, variando de 23,1% no Pará a 18,1% no Amapá. Há duas exceções: o Acre, que acompanha as taxas do Nordeste, e Rondônia, com taxa logo abaixo da taxa nacional (BR – 16,7%).

O grupo III, situado logo abaixo da taxa nacional, é constituído pelos Estados do Centro-Oeste (GO, MT, MS), mais a parte norte do Sudeste (ES e MG) e o extremo sudoeste da Região Norte (RO). As taxas variam de 16,2% (RO) a 13,6% (MS). Este grupo forma, por assim dizer, um *cordão de isolamento* no sentido leste-oeste, que se estende do Estado do Espírito Santo ao de Rondônia, separando os grupos I e II (Nordeste e Norte), menos alfabetizados, do grupo IV (Sudeste-Sul e Distrito Federal), mais alfabetizado.

Por fim, o grupo IV reúne as taxas mais baixas de analfabetismo, que vão de 11,6% no Paraná a 8,8% no Distrito Federal, sempre entre as pessoas de 5 anos ou mais. Este grupo compreende toda a Região Sul (RS – 9,3%, SC – 9,0%, PR – 11,6%), a parte sul da Região Sudeste (SP – 9,6% e RJ – 9,3%), mais o Distrito Federal (8,8%).

A análise que se acaba de fazer com base nos dados do Censo 2000 revela ao mesmo tempo a persistência do fenómeno do analfabetismo no Brasil e a configuração tipicamente regional de sua distribuição pelo território nacional. Os grupos extremos são constituídos pelo Nordeste (grupo I) e Sudeste-Sul (grupo IV). Os cinco Estados com taxas mais elevadas de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, todos do Nordeste (AL, PI, MA, PB, e CE, em ordem

decrecente), têm, em termos percentuais, taxas de analfabetismo 3,05 a 4,15 vezes mais elevadas do que os cinco Estados com taxas mais baixas (DF, SC, RJ, RS e SP, em ordem crescente). A taxa máxima (AL – 36,5%) é 4,15 vezes mais elevada do que a taxa mínima (DF – 8,8%). Se consideradas as pessoas de 10 anos ou mais, a diferença entre as taxas máxima e mínima atinge a 6,12 vezes (AL – 31,8% e DF – 5,2%). Tudo isto atesta, a um só tempo, o quanto são grandes as disparidades e o caráter tipicamente regional de sua distribuição no País. Tais resultados questionam com vigor a tese dos dois “Brasis”³. Pelo menos no que concerne a níveis de analfabetismo, os “Brasis” são mais de dois. A referida tese pode dar conta das situações extremas (de um lado, o Nordeste, de outro, o Sul, mais SP, RJ e DF), mas deixa de fora do modelo explicativo a maior parte do território nacional e aproximadamente um terço da população brasileira, cujas taxas de analfabetismo se agrupam em torno na taxa nacional, nitidamente distintas e afastadas das duas situações extremas. Por mais tentadoras que sejam as classificações dicotômicas, elas padecem de uma limitação comum – a de simplificarem sobremaneira a realidade.

O analfabetismo generalizado no final do Império: Censo 1872

A análise do gráfico 1, relativo ao analfabetismo no ano 2000, revelou não só grande desigualdade entre as Unidades da Federação, mas também a configuração tipicamente regional de sua distribuição. Tal situação obriga a perguntar sobre a gênese dessa desigualdade, o que compreende a investigação tanto do período como das condições de sua emergência e desenvolvimento.

Para se responder à pergunta, é necessário percorrer o caminho do que se pode chamar de história quantitativa do analfabetismo. Na impossibilidade de apresentar e analisar aqui os dados de todos os Censos, opta-se pelos de 1872, 1920 e 1960, além do Censo 2000 – já analisado acima. O primeiro passo é saber qual era a situação no começo, entendendo-se aqui por começo o ano da realização do primeiro Censo brasileiro, em 1872, já em meio à onda que iria derrubar a instituição monárquica no Brasil, como observa Sérgio Buarque de Holanda (1977, p. 7). Nesse ano, a taxa de analfabetismo para o conjunto do País é de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais (gráfico 2), situação esta que se mantém inalterada pelo menos até o segundo Censo, realizado em 1890 (82,6%), já no início da República. Tais taxas valeram ao Brasil, na época, a pecha de campeão mundial do analfabetismo. Pouco contribuiu para mudar esse quadro, seja o fato ressaltado por Holanda de que, ao segundo imperador do Brasil, “a educação, especialmente a instrução primária, sempre parecera, efetivamente, a necessidade fundamental do povo”, seja a confissão do mesmo imperador a seu amigo Gobineau, a propósito da reforma eleitoral, de que não tinha confiança senão na educação do povo (Holanda, *Ibidem.*, p. 188). “A lentidão extrema [...] com que se cuidou da matéria em seu reinado” – diz Holanda – “estava longe de

corresponder a tão boa vontade”. E acrescenta que, em 1869, falando no Senado, Silveira Lobo lembrara que “na própria Côrte havia apenas 4 800 alunos primários para uma população estimada em 400 000 a meio milhão de almas” (Ibidem., p. 188).

Voltando-se ao gráfico 2, pode-se observar que a variação entre as taxas de analfabetismo – nas diferentes províncias do Império no ano de 1872 – era pequena, se comparada com a verificada no ano 2000. Isto se evidencia com maior clareza, quando se exclui da análise comparativa o Estado de Sergipe, cuja taxa de 61,4%, a mais baixa entre as províncias do Império em 1872, carece de qualquer fundamento. Com efeito, como se lê na retrospectiva traçada nos documentos do Censo de 1940 (IBGE, 1940), a taxa sergipana de analfabetismo em 1872 é fortemente subestimada em consequência de sub-recenseamento naquela província⁴. Não considerada, portanto, a Província de Sergipe pela razão exposta, as taxas mais altas de analfabetismo (PB – 87,1% e CE – 87,0%) superam em apenas 1,19 a 1,23 vezes as taxas mais baixas verificadas no Império (PR – 71,1% e PA – 73,2)⁵. Isto mostra que, em 1872, quando da realização do primeiro Censo, não existia ainda, no Brasil, qualquer disparidade acentuada entre as então províncias do Império quanto ao analfabetismo. Além disso, a variação nos percentuais de analfabetos, nas diferentes províncias, não obedecia aos critérios de divisão regional identificados no Censo 2000. Com efeito, as Unidades da Federação que, no ano 2000, compõem os grupos I e IV (os grupos extremos), aparecem, em 1872, misturadas entre si e com as dos demais grupos.

Há mais um aspecto a considerar em relação ao gráfico 2. Entre os índices mais baixos, figuram duas situações em que as taxas de analfabetismo provavelmente já vinham em queda desde antes do primeiro Censo⁶. Trata-se do conjunto formado pelo atual Estado do Rio de Janeiro, que, na época, compreendia a Província do Rio de Janeiro e a Cidade do Rio de Janeiro (o Município Neutro), conjunto este privilegiado por sediar a corte e concentrar a burocracia estatal, os negócios e grande parte do ainda pequeno aparelho escolar brasileiro. Aliás, neste trabalho, sempre que se disser Rio de Janeiro, se estará entendendo: primeiro, a Província do Rio de Janeiro mais a Corte ou o Município Neutro; a seguir, o Estado do Rio de Janeiro mais o antigo Distrito Federal; mais recentemente, o conjunto formado pelos Estados do Rio de Janeiro e Guanabara; finalmente, o atual Estado do Rio de Janeiro, que tem como capital a cidade do Rio de Janeiro. Neste caso, a taxa de analfabetismo cai de 77,2%, em 1872, para 66,8%, em 1890.

A segunda situação é dada pelo Rio Grande do Sul, beneficiado, ao menos, pelas seguintes condições: a) a imigração de populações européias, principalmente alemã, a partir de 1824, as quais se distinguiam por alto índice de alfabetização e que contribuíram muito para a duplicação da população gaúcha entre 1872 e 1890; b) a incorporação econômica e social dos imigrantes através do sistema dito colonial ou de pequena propriedade familiar, ao contrário da incorporação através do trabalho assalariado nos cafezais de São Paulo e Estados

vizinhos; c) os fortes vínculos culturais com a Bacia do Prata, especialmente com a cidade de Buenos Aires, a capital da Argentina, País que já se distinguiu por uma política educacional mais decidida⁷. Neste segundo caso, a taxa de analfabetismo cai de 76,8% em 1872 para 69,7% em 1890.

Essas duas situações (Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) representam a primeira rasgadura no manto de analfabetismo, que cobria por igual a quase totalidade do território nacional até o início da República (Censo 1890). A essas duas situações agrega-se, no primeiro período intercensitário, o Estado de Santa Catarina. Nesse Estado, a taxa de analfabetismo em 1872 era extremamente elevada (83,5%), superior mesmo à taxa nacional (82,3%). No entanto, a taxa verificada em 1890 (76,7%) sinaliza queda no período, movimento este confirmado nos Censos seguintes. Devem ter contribuído para isso as duas primeiras razões apontadas acima, em relação ao Rio Grande do Sul: a imigração européia, principalmente alemã, a partir de meados do século XIX, que se distinguiu por alto índice de alfabetização; e a incorporação econômica e social dos imigrantes através do sistema dito colonial ou de pequena propriedade familiar, não do trabalho rural assalariado. Diferentemente do Rio Grande do Sul, não vêm ao caso as relações com o Prata.

Feitas essas ressalvas, de taxas de analfabetismo já em queda pelo menos desde o primeiro período intercensitário, não seria o caso de dizer que as taxas de analfabetismo eram tão elevadas no Brasil que não deixavam margem a desigualdades entre as províncias? Aliás, o analfabetismo ainda não se havia constituído como problema nacional, pela simples razão de que, “ao longo de grande parte da nossa história essa questão [do analfabetismo] não esteve posta” (Paiva, 1990, p. 9). O analfabetismo surge como questão nacional somente com a reforma eleitoral de 1882 (Lei Saraiva), a qual ao “censo pecuniário” acrescentou o “Censo literário”, que estabeleceu a proibição do voto do analfabeto. A Constituição republicana de 1891, que acabou com o Censo econômico, manteve o “Censo literário”⁸. Observe-se que a questão, como diz Paiva, “se fortalece pela maior circulação de idéias ligadas ao liberalismo e se nutre também de sentimentos patrióticos” (Paiva, 1990, p. 9-10), suscitados pela divulgação internacional da taxa de analfabetismo segundo o Censo de 1890, que dava para o Brasil a taxa mais alta (82,63% para a população de 5 anos e mais) entre os Países considerados. O analfabetismo, portanto, emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica. A Lei Saraiva de 1882, do final do Império, e todas as constituições republicanas, excetuada a de 1988, distinguiram-se, sob este aspecto, pelo caráter discriminatório, rotulador e excludente em relação ao analfabeto. O analfabetismo constituiu-se na grande vergonha nacional. O voto foi repetidamente negado aos analfabetos, sob o argumento principalmente de sua “incapacidade”. Os projetos de reforma constitucional, aliás, questionaram de forma explícita, mas sem resultado, tal argumento (Rodrigues, 1965, p. 6-7).

Holanda descreve em termos dramáticos o impacto do “novo ‘estelionato’”, o “Censo literário” e a dimensão das “exclusões”, resultantes do projeto aprovado pela “Câmara dos Servis”:

Pode-se ter idéia do significado dessas exclusões, considerando que, de acôrdo com o relatório da Diretoria Geral de Estatística do Império correspondente ao ano de 1874, a população eleitoral do País era, então, de 1 114 066 indivíduos. Agora, com a lei Saraiva, será reduzida, não aos 400 000 da previsão de Rui Barbosa, mas a tão somente 145 296. Isto é, perto da oitava parte do eleitorado antigo e a menos de 1,5 por cento do total de habitantes do Brasil, estimado em 9 941 471 em 1881 (Holanda, 1977, p. 224).

Na realidade, a lei Saraiva “excluía, nas palavras do segundo José Bonifácio, as massas ativas da sociedade brasileira, e criava uma aristocracia eleitoral sob a imediata direção do poder público e a serviço da centralização administrativa” (Ibidem., p. 225).

Agravamento das desigualdades e início de sua regionalização: 1872/1890 a 1920

Do primeiro ao segundo Censo (de 1872 a 1890), as taxas de analfabetismo mantiveram-se praticamente no mesmo nível, tanto para o País como um todo quanto para a quase totalidade das unidades do Brasil. Apenas Rio de Janeiro (como definido acima), Rio Grande do Sul e Santa Catarina evidenciaram tendência nítida de queda em suas taxas de analfabetismo, já entre o primeiro e o segundo Censo. Não há, portanto, razão para deter-se na análise do Censo de 1890. Por sua vez, o Censo 1900 não é parâmetro seguro para qualquer avaliação da tendência do analfabetismo. O motivo é simples: o sub-recenseamento de extensas áreas rurais em 1900 resultou em subestimação do analfabetismo para várias Unidades da Federação e, conseqüentemente, para o conjunto do País. Esta é a razão por que se tem deixado de lado o Censo 1900 nos estudos sobre analfabetismo (Ferrari, 1985). Importa, por isso, dirigir a atenção para o próximo Censo – o de 1920. Em relação a este, o gráfico 3 permite divisar algumas mudanças a partir do período 1872/1890.

a) há, no período, uma redução de 11 pontos percentuais na taxa de analfabetismo para o Brasil como um todo (de 82,3% em 1872 e 82,6% em 1890 para 71,2% em 1920). É, pois, no período 1890 a 1920 que tem início a tendência secular de queda do analfabetismo no Brasil;

b) eleva-se de 1,23 vezes em 1872 para 1,61 vezes em 1920 a relação entre a taxa mais alta (PI – 85,9%) e a mais baixa de analfabetismo (RJ – 53,4%), o que é revelador de um aumento sensível da desigualdade entre as Unidades da Federação;

c) a queda do analfabetismo é mínima no extremo superior (de 87,1% na Província da Paraíba em 1872 para 85,9% no Estado do Piauí em 1920). Em contrapartida, concentra-se em alguns Estados, como Rio de Janeiro (53,4%) e Rio Grande do Sul (53,8%), que já vinham apresentando tendência de queda nas taxas de analfabetismo;

d) as taxas de analfabetismo, que formavam praticamente um *continuum* em 1872, com diferenças muito pequenas entre as províncias (excluída a Província de Sergipe, pela razão apontada acima), começam no Censo de 1920 a agrupar-se, com cortes bastante acentuados entre grupos de Unidades da Federação;

e) as distinções ou desigualdades vão assumindo um caráter nitidamente regional. O primeiro conjunto de Unidades da Federação a constituir-se com clareza como grupo regional nitidamente distinto é o Nordeste. Com efeito, as dez posições mais elevadas em termos de analfabetismo são ocupadas, em 1920, pelos nove Estados do Nordeste, mais o Estado de Goiás.

f) entre o Nordeste e a taxa nacional situam-se os Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, da Região Sudeste, como que à procura, ainda, de sua identidade regional;

g) abaixo da taxa nacional, configura-se um grande grupo de Unidades da Federação, heterogêneo em termos de composição regional, mas com taxas de analfabetismo muito próximas, variando de 68,8% no Amazonas a 64,7% em São Paulo, todas em queda bastante acelerada em relação às Unidades situadas acima da taxa nacional. Esse grupo reúne todo o Norte (AM, PA, AC), parte do Centro-Oeste (MT), parte do Sudeste (SP) e parte do Sul (PR e SC). É neste conjunto que se operará grande transformação no período seguinte;

h) por mais que as coisas tenham mudado dos Censos de 1872 e 1890 para o de 1920, nenhum outro Estado chega a juntar-se à dupla constituída por Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul na liderança das taxas mais baixas de analfabetismo.

Em resumo, os Estados da Região Nordeste são os únicos a constituir-se em formação regional perfeitamente identificável, em termos de analfabetismo, ao término do período de 1872/1890 a 1920.

Novos alinhamentos regionais no período 1920 a 1960

Muitos fatos importantes ocorreram no Brasil entre 1920 e 1960: crise do café, Revolução de 1930, industrialização, urbanização, crise da borracha, construção de Brasília. Sem maior preocupação com a ordem cronológica desses fenômenos, passa-se agora à análise do gráfico 4, relativo ao Censo de 1960. Diversos pontos podem ser destacados:

a) de 1920 a 1960 acelera-se a queda do analfabetismo. Para o conjunto do País, a taxa cai, no período, de 71,2% para 46,7% entre as pessoas de 5 anos ou mais, uma redução de 24,5 pontos percentuais;

b) aprofundam-se ainda mais as desigualdades entre as Unidades da Federa-

ração, o que pode ser aferido pelo aumento, seja da distância entre as taxas mais alta e mais baixa de analfabetismo (AL–72,6%, RJ–27,3%), seja da relação entre ambas, a qual passa de 1,23 vezes em 1872 e 1,61 vezes em 1920, para 2,66 vezes em 1960;

c) a redução do analfabetismo é relativamente pequena nos Estados do Nordeste, que chegam a 1960 com taxas ainda muito elevadas, da ordem de 61,6% a 72,6%. Nas dez posições mais elevadas em termos de analfabetismo, continuam figurando todos os nove Estados do Nordeste. A outra posição é ocupada pelo Acre, em substituição ao Estado de Goiás;

d) o declínio do ciclo da borracha colocou todas as taxas de analfabetismo dos Estados e territórios da Região Norte acima da taxa nacional: ou no mesmo nível do Nordeste (AC), ou logo abaixo do Nordeste (AM, RR, RO), ou próximo à taxa brasileira (AP e PA). Essa posição da Região Norte (entre o Nordeste e a taxa nacional) torna-se mais definida no Censo 2000. A crise da borracha praticamente estanca o avanço da taxa de alfabetização, no conjunto da Região Norte na década 1940/50, a qual mal se move de 41,68% para 42,76% entre as pessoas de 7 anos ou mais (Torino, 1982, p. 97);

e) restam, em 1960, alguns Estados em volta da taxa nacional (como MG, ES, MT e PR), ainda “à procura” de sua identidade regional em termos de alfabetização ou analfabetismo;

f) o grupo de Unidades da Federação mais alfabetizadas, constituído antes apenas por Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, passa agora a compreender também o novo Distrito Federal e os Estados de São Paulo e Santa Catarina. São Paulo, aliás, desde o Censo 1940. Que condições contribuíram para isso?

O ingresso do Distrito Federal nesse grupo, desde o Censo 1960, não surpreende: sua população é urbana e se concentra no setor terciário, principalmente na administração pública. Mas surpreende, sim, a rapidez com que Santa Catarina e São Paulo alcançaram Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, que vinham pontecendo o movimento de queda das taxas de analfabetismo no País.

Em relação ao Estado de Santa Catarina que, inclusive, antecipou-se a São Paulo, a explicação deve ser buscada na direção sugerida acima, isto é, na imigração européia, desde meados do século XIX e, acima de tudo, na forma de incorporação desses imigrantes – a propriedade familiar.

E o Estado de São Paulo? Este surpreende duplamente: primeiro, pela demora em entrar em processo de redução do analfabetismo, ele que já era, havia tempo, o Estado líder da economia nacional; segundo, pela rapidez com que, depois, alcançou os Estados líderes (Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul), o que aconteceu no Censo 1940.

Mas não houve também em São Paulo, como no Rio Grande do Sul, numerosa imigração européia desde meados do século XIX? Sim, mas a incorporação dos imigrantes no sistema produtivo deu-se através do trabalho assalariado, primeiro complementando e, a seguir, substituindo o trabalho escravo. O café já comandava havia tempo a economia nacional, e fizera de São Paulo o centro

econômico do País desde meados do século XIX. Por que, então, a taxa de analfabetismo era tão elevada em São Paulo – em 1972 (81,2%) – e assim permaneceria até 1890 (83,4%), para só depois cair rapidamente, até atingir o mesmo nível do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul? Tal como aconteceu na sociedade do açúcar no passado, não se poderia esperar da sociedade do café, latifundiária e escravocrata, que viesse a pontear o movimento de alfabetização no País. Somente o primeiro surto industrial e urbano – nas primeiras décadas do século XX – e de modo todo especial a industrialização induzida e a urbanização acelerada, que se seguiram à crise da economia cafeeira e ao conseqüente abalo da aristocracia do café, na esteira da crise mundial de 1929, é que foram capazes de finalmente reduzir rapidamente a taxa de analfabetismo no Estado de São Paulo. A sociedade do café, baseada primeiro no trabalho escravo, depois na combinação de trabalho escravo e trabalho assalariado de imigrantes e, finalmente, no trabalho assalariado, não foi suficiente para colocar São Paulo entre os Estados pioneiros no processo de alfabetização já no final do Império. Pode-se dizer que, à semelhança de São Paulo, também o Estado de Minas Gerais só conheceu aceleração na queda da taxa de analfabetismo, a partir e em conseqüência dos grandes investimentos industriais no Governo JK nos anos 50.

Configuração regional do analfabetismo: 1960 a 2000

O confronto dos dados do Censo 1960 com os do Censo 2000, analisados no início do texto, permite alguns destaques:

a) a relação entre a taxa mais alta e a mais baixa de analfabetismo entre as Províncias/Estados, que parte de 1,23 vezes em 1872 e se eleva progressivamente para 1,61 e 2,66 vezes, respectivamente em 1920 e 1960, atinge, no ano 2000, o assombroso nível de 4,15 vezes (AL – 36,5% e DF – 8,8%), sempre com referência às pessoas de 5 anos ou mais;

b) acentuam-se consideravelmente, no período, as linhas divisórias entre os quatro grupos, com diminuição da desigualdade intragrupos.

c) No ponto de partida da série temporal analisada (Censo 1872), as taxas de analfabetismo eram extremamente elevadas em todas as Unidades da Federação – com pequenas diferenças entre elas – diferenças essas que não assumiam qualquer caráter regional, pelo menos não no sentido das grandes regiões fisiográficas do País. O Censo de 1920 já configura uma desigualdade bem mais acentuada entre as Unidades da Federação e, ao mesmo tempo, evidencia a emergência do caráter regional dessa desigualdade. Os Censos de 1960 e 2000 revelam um sucessivo agravamento dessa desigualdade entre as Unidades da Federação no que concerne ao analfabetismo e confirmam e aprofundam o caráter regional dessa desigualdade, em desfavor, primeiro, do Nordeste e, a seguir, do Norte, e em favor do *continuum* Sudeste-Sul (RJ, SP, PR, SC e RS), mais o Distrito Federal.

Isto tudo mostra com clareza o caráter histórico da desigualdade regional no Brasil em termos de analfabetismo. Na seqüência, busca-se levantar elementos para a interpretação do fenômeno.

Elementos de interpretação

As desigualdades regionais no Brasil, que tanta atenção mereceram a partir de meados do século XX, foram sendo construídas no decorrer de um longo processo desencadeado pelo ciclo da mineração desde o início do século XVIII, reforçado depois pelo ciclo do café no século XIX e consumado pelo processo de industrialização a partir da década de 1930, regionalmente centralizado no Sudeste. Em termos educacionais, a desigualdade foi manifestando-se mais lentamente, porquanto o Brasil, no final do Império e início da República, nas últimas décadas do século XIX, ainda era um país massivamente analfabeto. Tal fato foi percebido inclusive por estrangeiros, como no estudo *Britain & the Onset of Modernization in Brasil*, do inglês R. Graham. Na avaliação do autor, no Brasil da segunda metade do século XIX, a educação constituía prerrogativa apenas daqueles que, por nascimento ou posição, estavam autorizados a usufruir dos benefícios que dela poderiam advir. Ele estima que, em 1877, apenas 21,9% das pessoas livres de 5 anos ou mais sabiam ler e escrever (1.563.000 sobre 7.143.000) – e não mais de 170.000 crianças freqüentavam algum tipo de escola. Obviamente, se computada a população escrava, a situação era bem pior (Graham, 1972, p. 17-18).

Em relação ao início desse processo, vale reproduzir aqui as palavras de Caio Prado Júnior:

“O INTERESSE⁹ da metrópole pelo Brasil e o desenvolvimento conseqüente de sua política de restrições econômicas e opressão administrativa tomarão considerável impulso sobretudo a partir de princípios do séc. XVIII quando se fazem na colônia as primeiras grandes descobertas de jazidas auríferas. A mineração do ouro no Brasil ocupará durante três quartos de século o centro das atenções de Portugal e a maior parte do cenário econômico da colônia. Todas as demais atividades entrarão em decadência, e as zonas em que ocorrem empobrecem e se despovoam. Tudo cede passo ao novo astro que se levanta no horizonte; o próprio açúcar, que por século e meio representara o nervo econômico da colonização e sua própria razão de ser, é desprezado (Prado Júnior, 1970, p. 56).

Ao ouro seguiram-se os diamantes. A mineração polarizou as atenções por três quartos de século. Os resultados foram a ocupação do centro do Continente Sul-Americano, o deslocamento do eixo econômico dos grandes centros açucareiros do Nordeste (Pernambuco e Bahia) para o Centro-Sul e, por fim, a transferência da própria capital, da Bahia para o Rio de Janeiro, em 1763. “De modo geral” – diz o autor – “é todo o Centro-Sul que, graças em grande parte à mine-

ração, toma o primeiro lugar entre as diferentes regiões do País; para conservá-lo até hoje.” (Ibidem, p. 64).

A fulgurante ascensão das minas teve como contrapartida a decadência da agricultura, agravada pela chamada política do “pacto colonial” adotada pelas grandes potências concorrentes de Portugal (Ibidem, p. 79). Com o declínio da mineração, ressurgiu a agricultura, com destaque para o algodão, que veio somar-se à produção açucareira, para em breve sobrepujá-la, até que a queda dos preços no mercado internacional comprometesse a ambos – açúcar e algodão. Em relação ao período que aqui mais interessa, as últimas décadas do século XIX, Prado Júnior é enfático:

Resta uma última ordem de considerações relativamente ao período que ora encerra. É a grande modificação do equilíbrio demográfico e geo-econômico do País no curso da segunda metade do século passado [séc. XIX]. Este fato já foi assinalado quando se estudou o desenvolvimento das regiões cafeeicultoras do Centro-Sul (Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo) e a decadência do Nordeste. Do empobrecimento deste último setor, densamente povoado desde a colônia, vão resultar correntes demográficas fortes e constantes que dali se dirigem em demanda de regiões com melhores perspectivas. Este movimento de populações tornar-se-á particularmente ativo depois da grande seca de 1877-80, que despovoará o interior nordestino do Ceará até a Bahia. As regiões beneficiadas por esta emigração serão o vale amazônico (graças à extração da borracha); o sul da Bahia (produção de cacau em progresso); finalmente e sobretudo São Paulo, o grande pólo de atração. O desequilíbrio em favor deste último, que já começava a beneficiar-se com a larga imigração estrangeira, tornar-se-á cada vez mais profundo, e vai preparando o novo São Paulo tão diferente dos nossos dias; um São Paulo que econômica, social e demograficamente contrasta tão profundamente com o resto do País. Fato este prenhe das mais amplas e graves conseqüências (Ibidem, p. 202).

Cabe agora perguntar que conseqüências tiveram para a educação todas essas transformações ocorridas, desde o começo do século XVIII, sempre em favor do Centro-Sul, mais especificamente em favor do eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Surpreendentemente, se utilizada como critério a taxa de analfabetismo, até o início do que Prado Júnior denomina *A República Burguesa* (1889 a 1930) (Ibid., p. 205ss), não houve nenhuma mudança que viesse a distinguir os Estados de São Paulo e Minas Gerais em relação ao resto do País. Com efeito, como a quase totalidade dos Estados brasileiros, também os grandes e poderosos Estados de São Paulo e Minas Gerais não apresentaram, até o Censo de 1890, nenhum sinal de queda do analfabetismo, o qual se mantinha no mesmo nível dos Estados do Nordeste. Para a população de 5 anos ou mais, essa taxa era praticamente idêntica nos Estados de Minas Gerais (87,8%) e Piauí (88,2%) e nos Estados de São Paulo (83,4%) e Pernambuco (83,2). Nenhum dos grandes ciclos agrários voltados para a exportação – seja a cana, o algodão, a

borracha, o cacau, seja mesmo o café – deu qualquer impulso à alfabetização no Brasil. Nem os novos imigrantes europeus, particularmente os italianos, que já se dirigiam para São Paulo, mudaram o quadro. A razão parece clara: “A grande maioria dos imigrantes e de seus descendentes continuava no campo como colonos empobrecidos, *assalariados, posseiros ou volantes* (trabalhadores sem emprego fixo); outros partiam para novos países ou então para as maiores cidades onde a indústria começava a se desenvolver” (Alencar, Carpi e Ribeiro, 1996, p. 243).

Apenas o Rio de Janeiro e os Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina evidenciaram tendência de queda do analfabetismo desde o primeiro período intercensitário (1872-1890). Os dois primeiros, provavelmente desde antes do Censo 1872.

Para concluir, lembra-se aqui o resultado de pesquisa feita sobre a produção e distribuição do analfabetismo no Estado do Rio Grande do Sul, com base em tabulações especiais do Censo 1980. O mapeamento do fenômeno no Estado revelou uma associação muito estreita entre analfabetismo e latifúndio, que atinge inclusive as cidades das regiões latifundiárias. As taxas mais baixas de analfabetismo verificam-se sistematicamente nas regiões ditas coloniais, onde predomina a pequena propriedade familiar. Mas com uma ressalva: algumas regiões coloniais, “apresentam índices que se aproximam dos característicos das regiões latifundiárias”, provavelmente em conseqüência do “empobrecimento progressivo de determinadas áreas coloniais, resultante do sucessivo parcelamento da terra”. Nessas regiões minifundiárias, a condição do camponês “já se estaria aproximando da condição dos trabalhadores assalariados da estância, da grande lavoura empresarial e da mina” (Ferrari, 1987, p. 17).

Em síntese, no Brasil, o latifúndio sempre foi e continua sendo o maior obstáculo ao cultivo das letras. No final do século XIX, numa inversão malabarista de causa e efeito, fez-se do analfabetismo, em vez do latifúndio, a grande vergonha nacional. E, para lavar a honra nacional, tirou-se do analfabeto o direito ao voto por mais de um século. De forma semelhante, desde a época do “milagre brasileiro” na ditadura militar, vem-se insistindo em que a melhor forma de redistribuir a renda seria investir na educação do povo¹⁰. É claro, afirmar que a redistribuição da renda seria a melhor forma de aprimorar a educação do povo, colocaria na berlinda os fatores concentradores de renda, entre os quais o latifúndio rural. Não seria teoricamente mais bem fundamentada e politicamente mais esclarecida a posição dos movimentos sociais que hoje lutam, a um só tempo, por terra e escola? Por outro lado, a longa história da constituição e do agravamento das desigualdades regionais no campo da educação evidencia que, deixadas à mercê da lei implacável do mercado, essas desigualdades só tenderão a aprofundar-se ainda mais.

Tabela 1

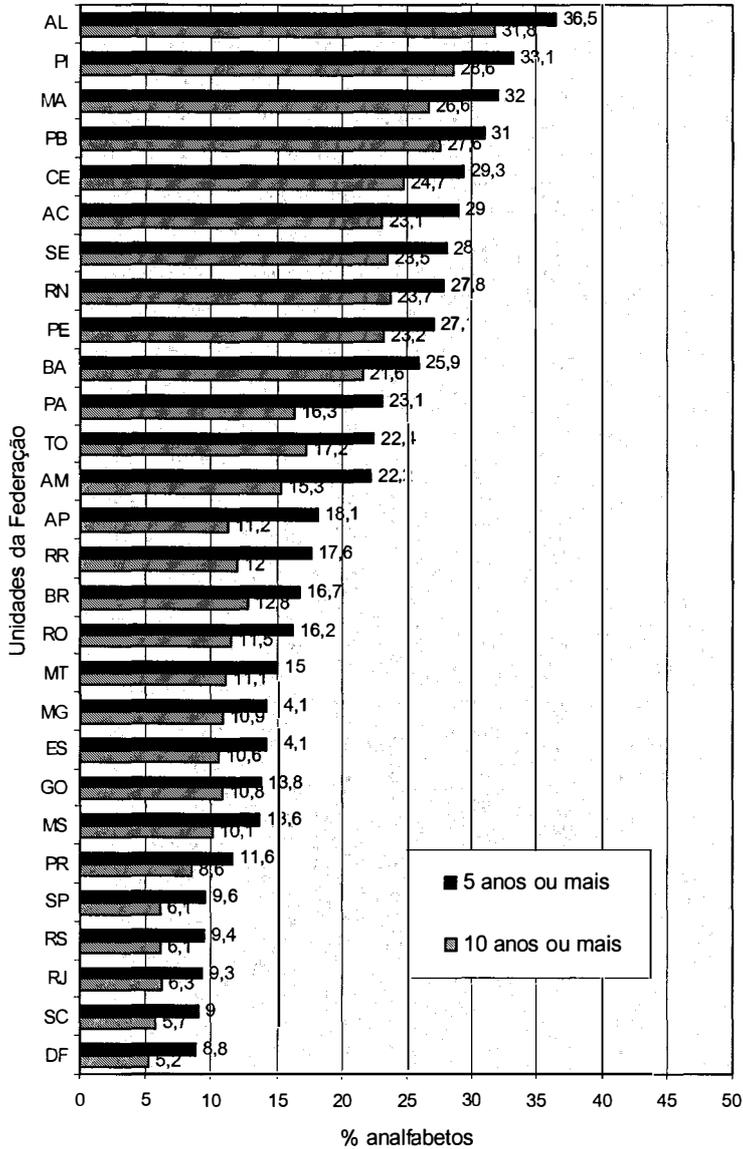
Taxas percentuais de analfabetismo no Brasil e nas Províncias do Império / Unidades da Federação, nos Censos de 1872, 1920, 1960 e 2000, organizadas em ordem crescente para 5 anos ou mais no ano 2000 (em negrito).

1872		1920		1960		2000		
Províncias	5 anos +	UFs	5 anos +	UFs	5 anos +	UFs	10 anos +	5 anos +
SE	60,4	RJ*	53,4	RJ*	27,3	DF	5,2	8,8
PR	71,1	RS	53,8	RS	29,9	SC	5,7	9,0
PA	73,2	SP	64,7	SP	30,1	RJ*	6,3	9,3
RJ*	74,2	SC	64,7	DF	33,3	RS	6,1	9,4
RS	74,6	AC	65,5	SC	33,4	SP	6,1	9,6
MA	77,4	MT	65,7	PR	43,6	PR	8,6	11,6
MT	79,5	PA	66,1	MT	44,4	MS	10,1	13,6
BA	79,7	PR	66,7	BR	46,7	GO	10,8	13,8
PI	79,9	AM	68,8	PA	47,8	ES	10,6	14,1
PE	80,4	BR	71,2	AP	48,9	MG	10,9	14,1
RN	80,9	ES	71,8	ES	49,5	MT	11,1	15,0
SP	81,2	MG	75,4	MG	49,6	RO	11,5	16,2
BR	82,3	CE	78,3	RO	53,4	BR	12,8	16,7
SC	83,5	BA	78,5	RR	54,8	RR	12,0	17,6
GO	83,8	RN	78,9	GO	55,3	AP	11,2	18,1
MG	85,6	PE	79,2	AM	57,1	AM	15,3	22,2
AL	85,7	SE	80,7	RN	61,6	TO	17,2	22,4
AM	85,9	MA	81,7	PB	61,8	PA	16,3	23,1
ES	86,9	GO	81,9	PE	62,7	BA	21,6	25,9
CE	87,0	AL	82,8	BA	63,3	PE	23,2	27,1
PB	87,1	PB	84,3	SE	65,0	RN	23,7	27,8
		PI	85,9	CE	66,7	SE	23,5	28,0
				AC	68,7	AC	23,1	29,0
				MA	69,8	CE	24,7	29,3
				PI	72,4	PB	27,6	31,0
				AL	72,6	MA	26,6	32,0
						PI	28,6	33,1
						AL	31,8	36,5

* Para se ter dados comparáveis, considera-se sempre o atual Estado do Rio de Janeiro, compreendendo também a Capital do Império (1872), a Capital da República (1920) e o Estado da Guanabara (1960).

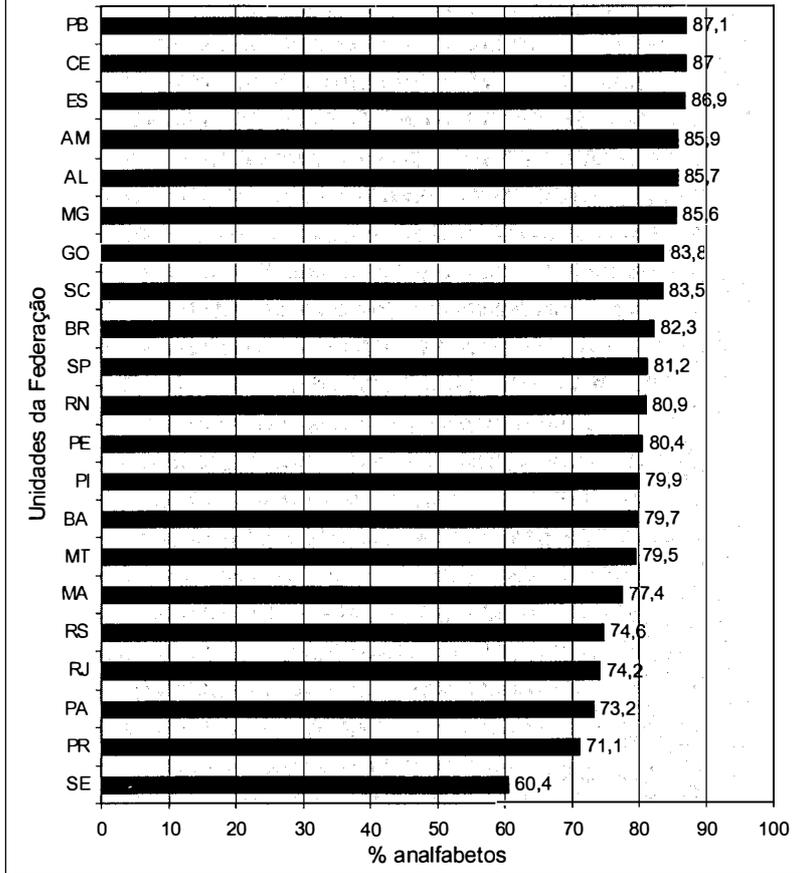
Fontes. BRASIL, *Recenseamento Geral de 1920*; IBGE, *Censo Demográfico 1940*, o qual reproduz também os resultados dos Censos anteriores; IBGE, *Censo Demográfico 1960 e ... 2000*.

Gráfico 1. Taxas de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais e 10 anos ou mais, no Brasil e nas diferentes Unidades da Federação, no ano 2000.



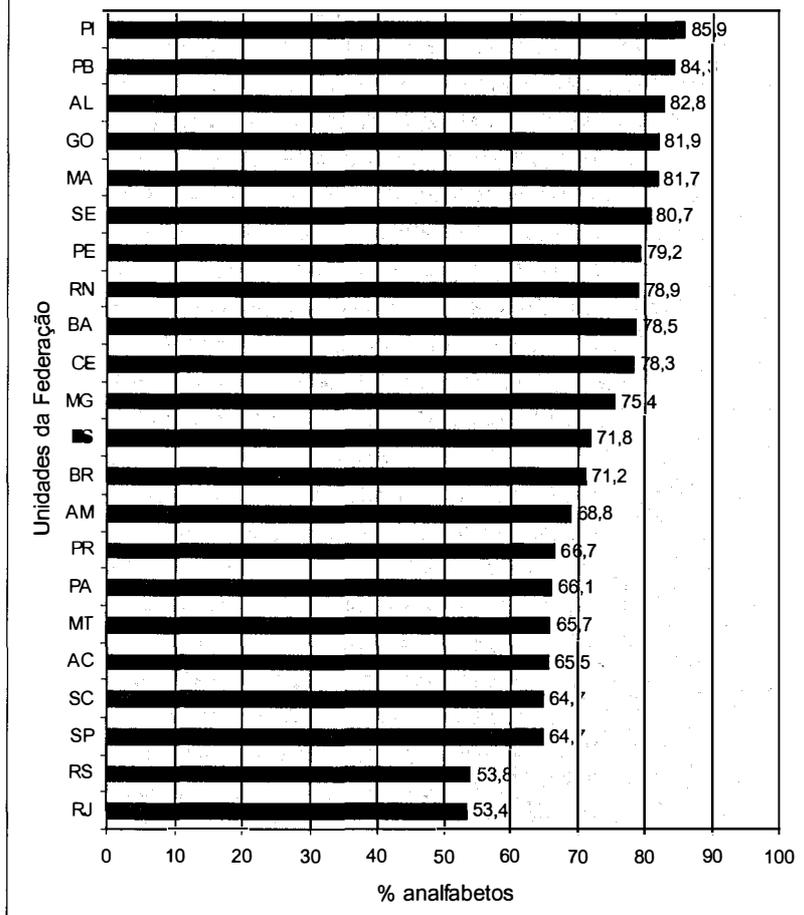
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Gráfico 2. Taxas de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, no Brasil e nas diferentes províncias, no Censo de 1872.



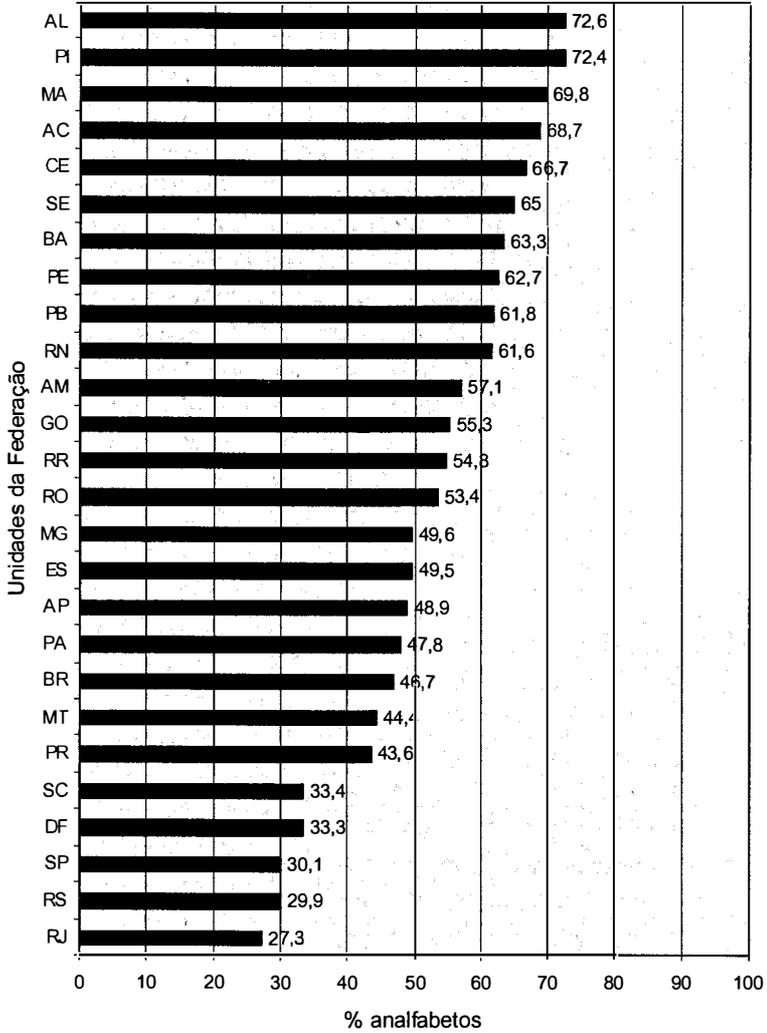
Fonte. IBGE, *Censo Demográfico 1940*, o qual reproduz os dados dos Censos anteriores.

Gráfico 3. Taxas de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, no Brasil e nas diferentes Unidades da Federação, no Censo de 1920.



Fonte. BRASIL, *Recenseamento Geral 1920*.

Gráfico 4. Taxas de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, no Brasil e nas diferentes Unidades da Federação, no Censo de 1960.



Fonte. IBGE, *Censo Demográfico 1960*.

Notas

1. Trabalho desenvolvido dentro do projeto “Diagnóstico da alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Brasil segundo o Censo Demográfico 2000”, com apoio do CNPq, no período mar.2001/fev.2004. O texto foi apresentado no Colóquio Internacional: Políticas Públicas, Pobreza e Exclusão Social, realizado na UNIJUÍ, Ijuí/RS, Brasil, de 26 a 28 de novembro de 2003 está sendo publicado em *Educação & Realidade*, com autorização dos organizadores do evento.
2. A análise desenvolvida neste trabalho terá que se apoiar na taxa de analfabetismo para a população de 5 anos ou mais pela seguinte razão: os Censos de 1872, 1890 e 1900 levantaram a informação sobre alfabetização para toda a população a partir de 0 anos de idade, sem discriminação de grupos de idade. A solução é recorrer mais uma vez ao artifício adotado desde os anos 80 (Ferrari, 1985), que consiste em subtrair, tanto da população total como da população analfabeta, o contingente de pessoas de 0 a 4 anos. Isto permite obter uma *estimativa* do analfabetismo para a população de 5 anos ou mais. Estimativa, porque apoiada na hipótese de que, abaixo dos cinco anos, todas as pessoas sejam analfabetas. Mesmo que existissem casos de alfabetização antes dos 5 anos, esse número seria tão reduzido (à época dos primeiros Censos, pelo menos), que não teria qualquer repercussão nos valores percentuais.
3. Tese sustentada por Jacques Lambert, em seu livro *Os dois Brasis* (1976).
4. Na retrospectiva dos recenseamentos anteriores, o Censo Demográfico de 1940 registra, para Sergipe, no ano de 1872, “58.400 pessoas de paróquias não recenseadas, cuja população foi estimada” (IBGE, Censo Demográfico 1940 – Estado do Sergipe). Esse número representava $\frac{1}{4}$ da população do Estado. Tal fato deve ter implicado em subestimação do analfabetismo naquele Estado em 1872. Na realidade, não há nenhuma razão para que nesse ano a taxa de analfabetismo no Estado de Sergipe fosse tão menor (60,4%) do que nos Censos de 1890 (88,4%) e 1920 (80,7%).
5. É possível que a taxa de analfabetismo da Província do Paraná também fosse em certa medida subestimada em 1872. Pelo menos não se encontra nenhuma razão plausível para um aumento da mesma de 71,1% em 1872 para 77,5% em 1890. É provável que a taxa real de analfabetismo do Paraná em 1872 não fosse inferior à verificada em 1890.
6. Essas situações já foram estudadas em outro lugar (Ferrari, 1985, tabela 5).
7. Em seu “Estudo preliminar” à obra *Lei 1420, 1883-1884: Debate parlamentario*, por ele organizada e anotada, Gregório Weinberg observa: “Al convertirse Buenos Aires en Capital de la República en 1880, la provincia cedió a la Nación las escuelas ubicadas dentro de su jurisdicción. (Acuerdo del 12 de enero de 1881; ratificado por el decreto del Poder Ejecutivo Nacional de nueve días después.) Su régimen queda determinado por el decreto del 27 de enero del mismo año, cuyo carácter provisorio es evidente: ‘interin el Honorable Congreso provee por una ley especial a la Educación común en el Territorio y la Capital, continuarán vigentes en ella las instituciones escolares de la Provincia, con las modificaciones que establece el presente decreto’. Es decir, continuaba rigiendo la ley provincial de 1875 que, entre otras cláusulas, ya contemplaba la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria, convirtiéndose este modo en un claro antecedente de la legislación posterior, y el aporte no siempre ha sido reconocido

como corresponde. Al mismo tiempo se creaba el Consejo Nacional de Educación, y el 1 de febrero es designado Superintendente de Escuelas del distrito federal, D. Domingo Fautino Sarmiento, quien hasta pocos días antes era Director General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.” (Weinberg, In: ARGENTINA, *LEY 1420...*, 1984, p. V). Weinberg resalta, em seu estudo preliminar, que essa ley orgánica (a Lei 1420, de 8 de julho de 1881) “tuvo influencia decisiva en la formación de varias generaciones de argentinos; sus sabias y generosas provisiones han facilitado el mejoramiento del nivel cultural del País, en particular por la disminución sensible y permanente de los índices de analfabetismo; o expresado de otro modo, por el incremento paulatino de los índices de escolaridad [...]” (ibidem., p. XVI).

8. “Para desmontar as críticas ao projeto do governo, o representante da Bahia [Rui Barbosa] fixou-se sobretudo nos dois quilates marcados para o eleitorado, e que tinham sido o principal alvo da oposição: o de saber ler e escrever, a que chamou “Censo literário”, e o da renda líquida anual, a que chamou “Censo pecuniário” (Holanda, 1977, p. 219).
9. Em letras maiúsculas como na fonte.
10. Quando se trata da relação entre renda e educação, o mais comum é atribuir-se a desigualdade de renda à desigualdade educacional. O debate é antigo. No Brasil, ele ganhou destaque no início da década de 1970. Em trabalho recente, Ferreira discute as posições de C. G. Langoni e A. Fishlow, do início dos anos 1970, e conclui sua análise com posição muito próxima à expressa por Langoni quase trinta anos antes. Mesmo reconhecendo que a desigualdade não tem um só determinante, o autor sustenta que “A evidência empírica sugere fortemente que a educação continua sendo a variável de maior poder explicativo para a desigualdade brasileira”. E sintetiza da seguinte maneira o seu modelo de equilíbrio político-econômico, que compreende três desigualdades que se reforçam mutuamente: “uma grande desigualdade educacional gera um alto nível de concentração de renda”, a qual, por sua vez, “pode implicar uma distribuição desigual de poder político”, o que, por fim, “reproduz a desigualdade educacional” (Ferreira, In: Henriques, 2000, p. 155).

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, Chico, CARPI, Lúcia, RIBEIRO, Marcus Vinício Toledo. 14. ed. revista e atualizada. *História da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.
- ARGENTINA. *Ley 1420 - Debate Parlamentario*. Tomo 1. Estúdio preliminar, selección y notas: Gregorio Weinberg. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Brasil 1920*, v. IV, Parte 4ª – População.
- FERRARO (FERRARI), Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, fev. 1985, n. 52, p. 35-49.
- _____. Escola e produção do analfabetismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, jul./dez. 1987, p. 81-96.

- _____. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 21-47.
- _____. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INEF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p. 195-207.
- _____. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, jan/jun. 1991, p. 3-30.
- FERREIRA, Francisco H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000, p. 131-158.
- GRAHAM, Richard. *Britain and the onset of modernization of Brazil – 1850-1914*. Cambridge: 1972.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. II. *História Geral da Civilização Brasileira*, t. II: *O Brasil Monárquico*, 5º. vol. *Do Império à República*. Rio de Janeiro, São Paulo: DIFEL, 1977.
- IBGE. *Censo Demográfico 1940*. Rio de Janeiro: IBGE.
- IBGE. *Censo Demográfico 1960*. Rio de Janeiro: IBGE.
- _____. *Censo Demográfico 2000*. (CD-ROM). Rio de Janeiro: IBGE.
- _____. Conselho Nacional de Estatística. *Contribuições para o estudo da demografia no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE/CNE, 1961. Parte G – A Alfabetização, II - A alfabetização da população do Brasil, segundo o sexo, a idade e a cor, p. 392-400.
- LLOMOVATTE, Silvia. *Analfabetismo em Argentina*. Buenos Aires: Niño y Dávila, 1989.
- LAMBERT, Jacques. *Os dois Brasís*. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. *Pró-Posições*, Campinas, v. 1, n. 2, jul. 1990, p. 7-21.
- PRADO JUNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.
- RODRIGUES, Rogério Costa. *O voto do analfabeto face às constituições republicanas do Brasil*. Brasília/D.F. Senado Federal, 1965.
- TORINO, Malena Talayer. *Educação e estrutura de produção*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- WEINBERG, Gregorio. Estúdio preliminar. In: ARGENTINA. *Ley 1420 – Debate Parlamentario*. Tomo 1. Estúdio preliminar, selección y notas: Gregorio Weinberg. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984, p. I-XXX.

Alceu Ravanello Ferraro é professor do Departamento de Educação da Escola Superior de Teologia, São Leopoldo/RS. Professor Titular aposentando da UFRGS. Pesquisador do CNPq. Em 1992, por determinação judicial, houve retificação no sobrenome do autor, o qual passou de FERRARI para FERRARO.

Endereço para correspondência

Rua Dona Laura, 924/201

Bairro Rio Branco

90 430 – 090 Porto Alegre – RS

aferraro@adufrgs.ufrgs.br e aferraro@est.com.br

Daniel Kreidlow é aluno do Bacharelado em Teologia, da Escola Superior de Teologia, participante na condição de bolsista de Apoio Técnico do CNPq.

Endereço para correspondência:

Escola Superior de Teologia

Rua Amadeo Rossi, 467

Morro do Espelho

93001-970 São Leopoldo, RS

kreidlow@hotmail.com



29(2):201-217
jul/dez 2004

APRENDIZAGENS COM ADULTOS RECICLADORES

Nilton Bueno Fischer

RESUMO – *Aprendizagens com adultos recicladores.* Neste artigo desenvolvo argumentos que procuram afirmar a indispensável parceria com autores filiados ao campo da antropologia e sociologia, na compreensão de como “práticas sociais de escolarização” de jovens e adultos precisam de categorias de análise oriundas dessas duas áreas. Ao tomar duas experiências dentro de um projeto de escolarização na periferia de Porto Alegre, junto aos homens e mulheres recicladores do lixo urbano, proponho a superação de reducionismos classificatórios, tanto na idealização como na manipulação dos conhecimentos produzidos por esses trabalhadores. Nas conclusões, enfatizo a importância da escuta qualificada desses sujeitos, para oportunizar situações de “ensino-aprendizagem” relacionais (entre sujeitos e entorno social), bem como para a construção de ferramentas de análise aos educadores presentes nesses espaços.

Palavras-chave: *educação popular, educação de adultos, educação periferias urbanas, formação professores.*

ABSTRACT – *Learnings with adult recyclers.* In this paper, I develop some reasons that try to affirm the strength of a partnership with authors that belong the anthropological and sociological fields, regarding the comprehension in how “schooling social praxis” of young and adult people need analytical categories from both fields. Using two experiences from a schooling project in poor neighborhoods from the city of Porto Alegre, regarding men and women who work as urban garbage recyclers, I propose the overcoming of classificatory limitations, not only in the idealization but also in the manipulation of the knowledge produced by these workers. In the conclusion, I emphasize the importance of listening to these people in order to offer teaching-learning situations in a relational form between the people and their social environment, collaborating in the construction of analytical tools for the educators that work in these places.

Keywords: *popular education, adult education, education in urban peripheral areas, teacher education.*

Introdução

Neste artigo procuro destacar a relevância dos “achados” que professores e pesquisadores relatam em suas práticas educativas junto aos alunos, adultos, na sua maioria mulheres, de um projeto de escolarização junto a uma Unidade de Reciclagem situada na periferia de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Nossa argumentação se apóia fundamentalmente numa das produções mais recentes do sociólogo José de Souza Martins¹, na qual encontro elementos reflexivos que ajudam muito na compreensão de alguns registros que realizo e aprendo através do trabalho de campo na pesquisa nesse ‘entorno social’ e também pelos depoimentos de professores que atuam no projeto de escolarização². A razão que fundamenta este apoio, numa análise de matriz sociológica, para ‘dentro’ do campo da educação, está localizada na combinação de um conjunto de indicadores sinalizadores que são de uma necessária problematização em torno da Educação de Jovens e Adultos. Destaco, entre eles, a apropriação de teorias de aprendizagem para esse nível de ensino; as sólidas pesquisas feitas por especialistas da área; a implementação de políticas públicas sob perspectivas mais críticas e prioritárias em estruturação nos sistemas de ensino (especialmente municipais). Entretanto, tais iniciativas também convivem com o esgotamento de um “modelo”, o qual, de uma certa forma enfatizava, tanto na formulação dessas ações institucionais como na “sala de aula, a exclusividade de uma abordagem que se poderia expressar por ”de tomada de consciência” dos adultos, nesses projetos, como meta a ser atingida somente dentro do plano político e a partir de “uma ação sobre”, e não “com” os conhecimentos das classes subalternas.

Tomando este ponto de partida, me aproprio de algumas situações concretas retiradas dessa prática social, para argumentar que se torna necessária uma nova atitude por parte dos educadores e dos formuladores dessas políticas, no sentido de aumentar e qualificar os registros de tais situações, para que se compreendam melhor os significados presentes nas falas, nos “escritos” e nos argumentos dos adultos. Objetivo também estimular que os educadores compreendam o ‘entorno’ dessas pessoas, como subsídios para superar formulações de “fora” para dentro (ou de cima para baixo), que possam representar visões deterministas ou mesmo idealistas a respeito das classes populares das periferias urbanas. Espero ainda reafirmar a importância de uma pedagogia relacional entre educadores, professores e alunos, cuja contribuição está na relevância do conhecimento de cada área que compõe a estrutura do currículo desenvolvido nas práticas de escolarização desses adultos. Enfatizo a contribuição dos estudos de Martins, especialmente em suas abordagens teórico-metodológicas, nas quais há uma superação dos reducionismos a respeito das classes populares, tanto por sua idealização ingênua como por suas limitações, propondo uma perspectiva mais “objetiva”, processual e relacional.

As aproximações com o tema pelas mãos da Sociologia

Os encontros de saberes, entre professores e seus alunos, adultos, a maioria mulheres que trabalham na reciclagem do lixo urbano – numa associação ainda em seus primeiros passos de sua “formatação” como instância alternativa ao processo produtivo consolidado do setor privado, conhecida como “economia popular e solidária” – trazem um componente mais amplo e revelador das diferenças entre os ritmos que configuram a contemporaneidade na sociedade brasileira. Neste momento, é indispensável que os estudos de EJA tenham em mente a história da educação popular no Brasil, desde o final dos anos 50. Através dessa reconstrução, pode-se melhor compreender a busca de um apoio reflexivo, mais detalhado neste texto como fonte para compreender a prática social de professores voluntários, num projeto de escolarização de adultos na periferia de Porto Alegre.

No seu livro, *A sociabilidade do homem simples*, Martins³ nos adverte, objetivamente, sobre os riscos que se corre quando realizamos análises, apresadas e conclusivas, enaltecidas ou não, a respeito de situações vividas, cotidianas, em qualquer “entorno social”. Não se trata de uma prescrição, algo que se “intertida” *a priori*. Esse sociólogo paulista sinaliza que seus estudos, a partir dessas situações, estão relacionados com uma historicidade, conectados aos processos sociais. Para educadores envolvidos em projetos de educação popular, especialmente aqueles de escolarização de jovens e adultos e relacionados, de alguma maneira, com políticas públicas na área da educação, há uma compreensão limitada da imensa e complexa quantidade de registros sobre as “interações” dos alunos com o mundo da cultura, dos professores, do conhecimento.

Uma das mais clássicas formas se expressar “como” isso ocorre, a partir da fala dos alunos, homens e mulheres, particularmente daqueles que estudam à noite, se faz tomando depoimentos dos professores de EJA, quando estes relatam as “emoções” dos alunos, ao conseguirem relacionar aqueles símbolos, aquelas formas, aquelas letras, com um sentido, com novas descobertas sobre o universo letrado, antes desconhecido. Essas falas contemplam desde uma frase que se torna auto-explicável, como “o agora entendi”, até o bilhete que o filho traz da escola, o cartaz e a propaganda na rua ou ainda o destino do ônibus que deseja seguir. Inúmeras expressões dessas descobertas, além de serem elencadas dentro de um quadro interpretativo, a partir de sólidos autores no campo das teorias de aprendizagem, também revelam possíveis formas de expressar “uma tomada de consciência”.

Talvez não tenhamos tido a oportunidade de realizar mais estudos longitudinais, com esses alunos, para tentar acompanhar como tais “momentos”, ou “acontecimentos” revelariam uma efetiva “apreensão” dos conceitos, categorias, aprendizados, que ocorreram e se manifestaram na sala de aula, no momento interativo com os educadores.

Relacionando com os tempos históricos poderíamos tentar compreender como alguns filtros foram sendo utilizados, por parte dos educadores e mesmo dos formuladores de políticas públicas (muito no plano municipal) e até entre os pesquisadores da área de EJA: a herança do ideário de Paulo Freire foi quase que aplicada de forma “direta” nas mais diversas situações onde a educação de jovens e adultos estava presente, a partir dos anos 60 e, muito em especial, durante o período do regime militar. Predominavam os exemplos “de tomada de consciência”. Numa combinada relação com as ações das pastorais, das comunidades eclesiais de base e outras iniciativas de ação política de resistência aos ditames do poder autoritário militar, foram sendo privilegiadas as manifestações da cultura popular que estivessem revelando algo de ordem crítica, de revolta e antagonismo com o poder dominante.

Temas geradores, palavras geradoras, e outras nomenclaturas foram desfilarando nesse ideário. Os focos na estrutura, na luta binária de “a contra b” foram retirando dos pequenos acontecimentos um sentido, um significado, uma “utilidade” para a grande mudança política e social que “se desejava”. Ao longo do período, entre 1960 e 2000, ocorreram iniciativas dentro do campo da educação de adultos, combinando desde sua gênese, nos grupos informais de educação e alfabetização, passando pela dura experiência do período ditatorial até sua superação por meio da consolidação da abertura democrática e as eleições de dirigentes do “estado” dos mais variados espectros das forças políticas do País. Numa espécie de “balanço”, à luz dos envolvidos com projetos de intervenção junto às classes populares, Brandão é muito enfático ao compreender como esse processo pode ser limitador, ao não desvelar a riqueza e as contradições que compõem as culturas das classes populares. Numa perspectiva temporal, avaliando três décadas da educação popular no Brasil, diz esse autor:

(...) desde o tempo do surgimento dos movimentos de cultura popular até anos recentes, as classificações de tipos e categorias de culturas eram estabelecidas sobre certos pares de opostos muito rudimentares: erudito versus popular; dominante versus dominado; alienado versus libertado; urbano versus rural. Nos meios mais militantes, uma proclamada unicidade de destinos – a libertação autoconstruída do povo e da construção popular de um outro modelo de estrutura social – impunha uma opacidade teórica e empírica da maneira como em qualquer sociedade diferentes modelos de cultura surgem, comunicam-se, interinfluenciam-se e transformam-se. O resultado mais visível de tudo isto era uma dissolução uniformizadora da diversidade das culturas (p. 153).

Essa citação do Brandão merece ser compreendida o mais possível que pudermos, pois ela oferece, no mínimo, dois ensinamentos. O primeiro está relacionado com autor, pesquisador e estudioso da cultura popular que ele é, e ênfase que revela do vivido pelas pessoas em seus cotidianos e que tem tido a generosa aproximação com a educação popular, em suas mais diversas formas de inserção. Incluímos nisso desde as mais informais manifestações possíveis

até a nas suas formas institucionalizadas, como são os projetos de educação propostos em administrações populares, em várias regiões do País. O segundo ensinamento se refere a como o seu ato reflexivo se produz a partir de um debruçar-se sobre os tempos históricos onde Brandão capturava a informação como pesquisador dessa área. Nessa dupla combinação, ele retoma sua formação como antropólogo, como estudioso da cultura popular, no Brasil, ao longo desses últimos cinquenta anos.

Pela combinação de argumentos – de um lado, Martins, e de outro, Brandão –, é que tento me apoiar naquilo que podemos aprender: não se está opondo cotidiano e história. Como diz muito bem Martins (2000 p. 153):

(...) “[não estamos]... optando pelo imediato e pelo fenomênico, isto é, pelo aparente e superficial”. O que desejo trazer para nosso campo é essa forma de questionar aquilo que é manifesto, tomado como somente “fenomênico” e dele já retirar uma ilação com algo reflexivo, crítico e com “julgamento”. Num segundo momento quero trazer para discussão é estimular a possibilidade em nos colocarmos mais disponíveis para entendermos que o ‘manifesto’ pode estar compondo uma parte de um todo que nós bloqueamos em nossas análises (melhorar, e bastante).

Em nossas práticas de educadores populares, temos um predicado que nos afeta fortemente: ao estarmos em “com – vivências” com as classes populares, também estamos aprendendo a fazer dessa prática um ensinamento de ordem “metodológica”. Amplio um pouco o entendimento disso. A metodologia tem sido traduzida, nas práticas de escolarização, como parte componente das formas de ensinar, o “como ensinamos” em nossas classes de EJA. Gostaria de aproximar essa noção com aquela de método de investigação, como parte de um projeto de pesquisa clássico, de nosso *metier* de pesquisadores.

De forma resumida ousaria classificar os períodos desde os anos 60, na área de educação de jovens e adultos⁴, em três grandes categorias: a) associação entre educação e desenvolvimento “nacional”; b) associação entre educação popular e ‘resistência’ e c) associação entre educação popular e “institucionalidade”.

Nessa cronologia, estou enfatizando a perspectiva de quem atuava como educador e, por meio do ideário freireano, buscava relacionar as atividades de EJA, conectar as ações e as aprendizagens como uma espécie de “ligação direta” entre o manifesto pelo aluno em sala de aula e essa perspectiva macro. Isso não impede que também fossem levadas em consideração as manifestações de ordem emocional, de “deslumbramento” com a conquista da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda baseado em Martins, estou propondo que esse referencial “de fundo” tenha subsídios também de ordem teórica, que teria reflexos na forma de pesquisar as ‘temáticas geradoras’. Não estou propondo uma “virada de mesa”

ou algo que não leve em consideração a imensa quantidade e riqueza de análises a respeito dessa prática. Aprendizagens com adultos recicladores!

Uma reflexão que considero indispensável e, ao mesmo tempo, pouco presente no campo da pedagogia, refere-se ao nosso “pronto atendimento” que as situações de sala de aula (especialmente) nos desafiam, cotidianamente. Talvez por pertencermos a uma área que agrega componentes de várias outras áreas do conhecimento e por nosso ‘objeto’ demandar essa prática presencial e mediadora, encontramos na didática uma modalidade que foi sendo reduzida ao “como fazer”. Nas instigantes situações que temos nas diferentes práticas de educação de jovens e adultos, ficamos quase devendo, para nós mesmos, um aprofundamento a respeito dos significados das trocas com nossos alunos.

Busco novamente as contribuições de Martins, para “conectar” essa situação com possíveis ajudas, por meio de considerações em torno de duas instâncias, ambas no campo teórico e que seriam elementos instituintes de nossa “formação permanente”. Destaco a categoria “cotidiano” e suas intransferíveis aproximações com uma abordagem relacional com a história. A outra, conseqüente desta, inclui a compreensão da importância da “atitude metodológica” frente ao observado, ao empírico, ao registro dos dados. Esse “movimento” entre aquilo que poderia ser episódico, isolado, fragmentado e até descartável aos olhos do professor/pesquisador, pode ter significados bem mais profundos e facilitadores, na compreensão daquilo que seria considerado como “errado”, limitador, senso comum ou mesmo “alienação”.

Nesse sentido, a contribuição de ordem teórico-metodológica se situa num plano ‘permanente’ na formação de professores de Jovens e Adultos, especialmente em projetos situados nas periferias urbanas. A expressão permanente não se vincula ao campo da obrigatoriedade mas sim na combinação dos tempos do professor-pesquisador e essa população, para além dos estatutos legais da escolarização e das certificações. Representa uma vivência intensa com os alunos nos mais diversos espaços de sua vida “vívida”, desde o território das famílias, no trabalho, no tempo livre, na rua, nos deslocamentos entre esses espaços.

Através do registro sistemático de falas, produção textual, gestualidade, silêncios e outras formas interativas com “os outros”, ao longo desses espaços, o professor-pesquisador terá elementos subsidiadores para a compreensão daquilo que é “manifesto” nos tempos específicos da escola. Surgem elementos contraditórios, ingênuos, autoritários, solidários, afetivos, excludentes que passam a compor o amálgama das inúmeras formas de interação desse adulto e que eram simplificadoramente rotuladas ou de revolucionárias ou de ingênuas ou mesmo do “senso comum”.

Ensinaamentos por meio dos alunos nos registros dos educadores

Quais razões me trazem para este campo de reflexões? Não há como negar a relevância social dos projetos que tratam da alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Na recente história do Brasil, são inúmeros os exemplos e situações concretas que demonstram como essas pessoas manifestam a alegria da descoberta, da possibilidade de poder compreender aqueles símbolos que tinham uma marca forte de interdição, de não pertença, de circulação nos espaços da cidade, etc. Também de parte dos educadores se encontram depoimentos, sejam individuais – na figura do professor com sua turma, seus alunos e sejam coletivos – na forma de políticas públicas e outras iniciativas que colocam recursos e energias para ‘reduzir’ esse déficit com um número maior e maior de pessoas.

Entretanto, mesmo com essas duas fontes de apoio, que digo serem “preliminares”, já não é possível reduzir-se o “manifesto”, por parte dos sujeitos com quem se interage em situações de aprendizagem, formais ou não, como sendo algo somente causal – por determinações externas; insuficiente –, por não apresentar pensamento crítico (ingenuidade), e transformando-se, assim, em garantia e legitimidade de ações “sobre” os sujeitos – adultos – que estão freqüentando os projetos de EJA.

Nos momentos de formação dos professores do projeto de escolarização junto a Unidade de Reciclagem Rubem Berta, sou um observador e um “escutante” atento aos relatos dos professores, e encontro nesses momentos verdadeiras preciosidades que tendem a revelar um tempo em que estamos vivendo, diferente dos períodos anteriores, desde os anos 60. Nesse papel é que me sirvo das contribuições de Martins e de Brandão, para a construção do meu argumento neste texto: a Sociologia e Antropologia ajudam a desatar as amarras com o imediatismo pedagógico da aprendizagem ‘em si’ de parte dos alunos, e cooperam nas conexões com abordagens teóricas que vinculam os conhecimentos das classes populares em suas diversas inserções com o mundo da materialidade do mundo do trabalho, das relações de poder e também com as intrincadas “vidas cotidianas” desses sujeitos, para além das determinações externas e estruturais (sobre eles).

Nas práticas que ocorrem junto aos homens e mulheres, das classes de alfabetização e pós-alfabetização, na Unidade de Reciclagem Rubem Berta, tivemos situações que mostram os limites dessa pressa, especialmente de parte dos educadores que deseja(va)m expressar “mudanças” nos adultos e jovens? Esta pressa no ‘julgar’ o conhecimento de outro já recebeu alerta advinda das teorias de aprendizagem. A partir de Fernando Becker⁵, me apóio na indispensável contribuição de Piaget e, também, nas suas relações com um educador visceralmente reconhecido, na área da Educação Popular, como o Paulo Freire. A passagem

pode ser um pouco extensa, mas ela se justifica pela relevância da combinação entre esses dois clássicos pensadores.

Compreende-se, pois, que o erro é resultante de uma contingência histórica radical. Não há processo de conhecimento sem erro. Nem o do conhecimento científico que, para cada acerto, acumula milhares de erros. O erro é parte constitutiva da gênese e do desenvolvimento cognitivo. Tentar impedir, de todas as formas, que o aluno erre equivale a obstruir o processo das sucessivas gêneses cognitivas. É o mesmo que impedir que o aluno construa os instrumentos indispensáveis ao seu pensar:

Freire (1997) fala da “consciência do inacabamento” (p. 55). “A educação crítica considera os homens como seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela” (1979b, p. 81). No fato de ser o homem inacabado, e de ter consciência deste inacabamento, encontra-se a própria origem da educação como fenômeno especificamente humano. “Aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (1997 p. 55). A consciência da incompletude, tanto do sujeito quanto do meio, perpassa a obra de Freire; essa consciência encontra-se nos próprios fundamentos da postura construtivista. Se tudo está pronto, no sujeito ou no meio, a consciência do inacabamento é um absurdo. Essa interpretação de seu corpo como falta, incompletude, inacabamento, é precisamente o que move o sujeito a construir algo que permite que ele supere essa situação. Daí os processos de aprendizagem e de desenvolvimento que os animais desconhecem. (Becker, p. 55, 1997).

Assim, aquilo que é manifesto, num primeiro momento, pode ter muitos mais elementos de compreensão do mundo, de parte do sujeito (aluno), do que se pode imaginar. Mas não se pode esquecer que essa “incompreensão” de parte do educador não se restringe tão somente aos registros captados junto aos alunos. Há algo muito mais grave, e que se relaciona com as atitudes e ações que envolvem “classificações e julgamentos”, feitas a respeito dos significados dessas manifestações, a partir de uma prática estreita, por parte dos agentes de mediação, e que tem o efeito de impugnar (nas palavras de Martins, 1989) aquilo que estaria fora do entendido como “politicamente consciente ou de teor revolucionário”. As duas situações apresentadas a seguir servem como “tipos ideais” de como as práticas em sala de aula, junto às classes populares, podem servir para oportunizar condições de produção de conhecimento como sinal de curiosidade, de autonomia, de relações e, por outro lado, também podem servir como indicadores de manipulação, instrumentalização, controle sobre as classes populares.

Algumas situações, muitos aprendizados: o cenário

A Associação Ecológica de Reciclagem Rubem Berta existe desde o início de 1993 a partir de uma ação governamental do município de Porto Alegre, como parte de um projeto maior de reassentamentos urbanos fora das áreas de risco, combinando moradia e geração de renda. A população que “sobrevivia” junto ao muro que separava a Avenida Sertório da área do Aeroporto Salgado Filho, catando lixo na rua e das empresas da região foi transferida para esse local na zona norte da cidade, perto do Conjunto Habitacional Rubem Berta. As benfeitorias na região se constituíam de moradias – eram pequenas construções que serviriam para futuras ampliações e com alguns serviços ainda precários, na forma de creche e escola municipal, ambas em processos iniciais de licitação e construção. Foi a presença das CEBs (Comunidade Eclesiais de Base), a partir da decisiva, competente e carismática ação do Irmão Marista, Irmão Antonio Cechin, que o projeto começou a se tornar mais efetivo, especialmente pela construção do Galpão de Reciclagem e da Capela, que servia também para reuniões do pessoal da reciclagem, além dos ritos da Igreja Católica.

No seu início, a assessoria junto ao pessoal da Associação estava mais na clássica forma da educação popular, com ajudas nos aspectos da organização das pessoas e na obtenção de recursos para a aquisição de máquinas e equipamentos, necessários para a reciclagem da matéria prima que vinha da Coleta Seletiva organizada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Nesse cenário é que desenvolvo meus projetos de pesquisa, na busca de subsídios ao campo da educação popular, combinando o “ato presencial” de cooperação nas atividades cotidianas da “sobrevivência” das pessoas da Associação e o ato da investigação que busca elementos e indicadores para a compreensão desse entorno social, que combina educação, economia popular, meio-ambiente e políticas públicas, através da fala dos sujeitos trabalhadores, homens e mulheres em ação de reciclagem daquilo que é descartado pelas unidades familiares em seu consumo cotidiano.

A escolarização, embora já iniciada pelo MOVA⁶ como alfabetização dos adultos trabalhadores dessa Unidade de Reciclagem, se consolida por meio de uma solidária ação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através de uma demanda da diretoria da própria Associação dos Recicladores quando da realização do Projeto Escola de Verão, coordenado pela professora Jaqueline Moll.

A seguir, apresentamos duas situações retiradas dessa “presença” de professores voluntários, titulados ou não, alunos da UFRGS, convidados a colaborar no Projeto de Escolarização e que faziam parte dos encontros de formação realizados na universidade, como processo de contínuo aperfeiçoamento a partir da reflexão sobre a prática. São situações retiradas de nossa observação, tanto em sala de aula como a partir dos relatos nos encontros semanais feitos por esses professores.

Situação A

O professor Tiago⁷, de física e biologia, interroga, como parte de seu plano de aula, a respeito do que é vida e sobre a origem do homem e dos seres vivos. Eis as duas perguntas formuladas pelo professor e as respectivas respostas de cada um de seus alunos e alunas⁸.

1 – “Com base nos seus conhecimentos o que você entende por vida?”.

As respostas foram as seguintes:

Seu Marcos: *Eu entendo por Vida a partir de quando eu comecei a compreender, e ter conhecimento das coisas. A Vida nos ensina a conhecer as outras pessoas e ter respeito pelas mesmas.*

Dona Amélia: *Vida é tudo o que existe no planeta que nós mesmo acabamos por destruí-la.*

Dona Nara: *Vida é uma base para se viver pois temos vários tempo para curtir pois nós vivemos como Deus quer, se criamos amamos se casamos e temos filho ou seja Nós fazemos gerações em gerações.*

Dona Arlete: *A Vida é uma droga. Ela é uma alegria. Tem hora difícil.*

Dona Tânia: *Para mim a Vida é tudo. mas Para isso Devemos ter paz um trabalho, ser amigo, nas Horas boas e nas Hora de dificuldades, e devemos agradecer a Deus Por tudo.*

Como você acha que se deu a origem da vida e dos seres vivos no planeta?

Seu Marcos: *O ser humano com característica parecidas com as nossas, surgiu a mais de 100 Milenios atrás chamou-se Homo Sapiens. (o Homem que sabia). Após surge o Homo sapiens Moderno – Espécie da Qual nós fazemos parte. * Esse poderemos comparar a História Humana com 1 ano?*

Dona Amélia: *Foi com a esploração do Big Bem que com o calor e fumaça foi transformada em nuvens e acabou em um deluvio (portanto água) que começou a existir micros organismo que se transformou em vida.*

Dona Nara: *Acredito que Deus criou o homem e depois fez a mulher como nos sabemos, depois o homem deu a origem a seus filhos e eles deram origem a seus anteriores pois passado 1º filhos, netos, bisnetos e assim por diante acredito eu que seja assim.*

Dona Arlete: *Deus deu a vida a todos seres vivos e das pessoas também.*

Dona Tânia: *Tudo o que tem é o que Existe foi criado Por Deus. Sabemos que o Homem Faz muitas coisas só que com a ajuda Do Nosso Pai maior; Devemos Procurar conservar tudo o que é Bom pois persisamos de tudo de bom que foi criado.*

O professor, sem nenhum prévio preparo, nem envio de material aos alunos de sua turma, ao fazer a sondagem de conhecimentos, deduz que as respostas representam um tema que está presente no cotidiano dessas pessoas, mas não se evidenciava por parte dos alunos e alunas, pois a eles não era feita nenhuma pergunta, nada de “provocação”, ou mesmo de uma desacomodação a respeito.

Situação B

O tradicional “grito do excluídos”, presente nas paradas e desfiles do dia da Pátria, no dia sete de setembro, tem os méritos de apresentar o contraponto ao que seria entendido como um momento ufanista, oficial e único, para representar a comemoração da data festiva, por parte de “todos os segmentos” da sociedade brasileira.

Nas aulas junto ao pessoal do RB, aconteceu a experiência do “fazer a cabeça”. A professora Marisa⁹ tenta impor um “sentido” para as falas dos alunos, a partir de um ventríloquo de palavras – que não eram deles e sim dos organizadores daquela manifestação pública. E ainda mais, com ousado risco, afirmou que essa metodologia era baseada em Paulo Freire, por meio dos “temas geradores”, dos complexos temáticos, da pesquisa socioantropológica.

Nos dias subsequentes ao desfile da Pátria, em sala de aula, os alunos estavam interagindo a respeito da experiência de terem participado nessa data comemorativa. Pergunta da professora: *Então, como foi o Dia dos Excluídos? Gostaram de terem ido ao desfile?* As respostas foram silêncios, num primeiro momento. Logo após, a resposta direta da Lenira¹⁰ foi a seguinte: *Não gostei. Não gostei nada.* Ato contínuo, a professora, um tanto surpresa com a resposta assim tão curta e seca, renovou a pergunta, agora com mais justificativas, com maiores detalhes sobre a importância do evento, da presença daqueles que estão classificados nessa categoria de excluídos, junto com as demais categorias, etc. Volta a mesma pergunta: *E então, como foi a experiência de terem ido na manifestação do Dia dos Excluídos?* Lenira novamente responde, mas agora com mais elementos e mudança de tom: *Sim, nós gostêmu. Sabe por quê? Nós se enfeitêmu, nós passîêmu, nós cantêmu, nós fumêmu e nós bebêmu!!!*

Palavras não esperadas por parte de quem formulou a pergunta, que já tinha uma expectativa de resposta. As demais colegas de aula dissimuladamente riram, cochichos no ar, e o assunto ficou numa situação de “desconversa” sobre o ocorrido.

As duas situações nos fornecem elementos enriquecedores a respeito da fala da gente simples. As linguagens se sobrepuseram de forma irrefutável, quanto ao significado de quem emitiu sua opinião, tanto escrita como falada. Os métodos de “escuta” foram diferentes, é claro. As respostas foram inesperadas, pelos dois lados. Aos que poderiam esperar respostas sobre o “desconhecido”, sobre a origem da vida, em forma simplista, ou mesmo por desconhecimento, também se equivaleriam aos que desejavam as respostas na direção do engajamento, da luta, do “conflito”.

Nas reflexões de Becker (2002), os erros construtivos servem como elemento indispensável para o “agir” do professor, na sua busca da compreensão do que estava sendo formulado como expressão de um pensamento autônomo quanto à forma talvez incompleta de certas categorias, a respeito do abstrato campo das teorias da evolução humana e daquelas também abstratas palavras, sinalizadoras de um ato crítico e consciente a respeito da situação de injustiça, no campo social e econômico. Nas manifestações, genuínas, próprias, autônomas, presentes nas duas situações, é que se expressam as linguagens sinalizadoras de onde os educadores podem partir, não para a correção a partir de uma regra asséptica, universal, descolada das condições existenciais desses homens e mulheres, recicladores e recicladoras.

Os aprendizados que as respostas de homens e mulheres recicladores/as podem ser distribuídos em diferentes campos. Destaquei, em primeiro lugar, a relação com a contribuição de uma teoria de aprendizagem (Piaget). Os erros que poderiam estar sendo corrigidos nas formulações dos alunos, nas duas situações, revelariam a existência de uma absolutização da palavra dita, como sendo a compreensão dos alunos a respeito dos temas que lhes foram apresentados. O professor poderia corrigir tanto os equívocos nas formulações sobre a origem da vida como o teor do que seria uma leitura crítica a respeito da sociedade (grito dos excluídos). Por outro lado, seria de uma extraordinária formulação a compreensão dos conhecimentos presentes nas sábias respostas, também nas duas situações. De um lado, a dissimulação do “não gostei”, a respeito da “conscientização” esperada de parte dos agentes de mediação, em relação ao ato público de uma rebeldia planejada, bem como nas respostas sobre as teorias da evolução, combinando as matrizes popularizadas com as de ordem espiritual. Nos dois casos, os sujeitos tinham sim o que dizer, tinham sim a nomeação sobre os fatos e deles se instituem como sujeitos reflexivos e argumentativos. Das contribuições de Melucci, Martins e Brandão se pode ter uma melhor compreensão das palavras de Freire, em seu último livro a respeito da “pedagogia da autonomia”.

E o que fica disso tudo?

Pelas mãos das Ciências Sociais, apoiado em Martins e também em Brandão, percorri uma prática social na área da educação de adultos na periferia de Porto Alegre. Os educadores e os alunos adultos se corporificaram na condição de “mestres”, ensinando aos pesquisadores o quanto se aprende por meio de uma intensa inserção junto aos tempos vividos das classes populares. A pretensão deste artigo se articula com o seguinte: os tempos históricos da educação popular no Brasil têm muito a ensinar a todos envolvidos em projetos de EJA no Brasil de hoje. Além disso, é muito oportuna a “presença” de autores e abordagens de outros campos, especialmente das Ciências Sociais, para colaborar na formação dos educadores atuantes na área de EJA. Temos também uma sugestão neste texto, no sentido de propor que tais visitas ao campo das Ciências Sociais venham acompanhadas com teorias de aprendizagem, sem dicotomias ou falsas polarizações entre elas.

Há algo que inquieta a nossa área da educação, em especial aos que atuam em projetos EJA e que também tenham tido uma formação dentro do ideário de Paulo Freire. Não são poucos os exemplos de verdadeiros arroubos de retórica, no sentido de tornar pública a forma como alguns projetos deram certo nessa área, tendo como referência a “mudança” ou a transformação ou até mesmo a “revolução” ocorrida entre os adultos, especialmente os alunos, ao descobrirem o quanto são explorados e até como estão excluídos dos bens materiais da humanidade.

Enquanto se instalava e consolidava um processo político centralizador, autoritário e ditatorial em nosso País, desde 1964 até quase 1984, também ocorria um movimento contrário, de oposição e resistência, tanto pelas organizações partidárias, clandestinas ou não, por dentro das hierarquias da igreja, etc. Um dos processos mais eficazes foi aquele que ocorreu nas Comunidades Eclesiais de Base, pela forma “presencial” e contínua com que agentes pastorais, clérigos ou não, agiram e apoiaram as inúmeras demandas oriundas junto às classes populares. Ao mesmo tempo, por parte da academia, através de um conjunto de reflexões produzidas a partir do surgimento de teses, pesquisas e estudos sobre a periferia urbana, em sua grande maioria advinda do campo da antropologia e do centro do país, em especial a USP, como foram as teses de Carmem Cenira de Macedo, Alba Zaluar, Tereza Pires do Rio Caldeira, José Magnani, entre outros).

A maioria desses estudos foi feita nos meados de 84, período de declínio da ditadura e também de um enorme esforço da academia em querer contribuir para o processo de mudança. Mesmo com diferentes matrizes teóricas, é bom ressaltar que, no seu conjunto, essa produção vinha dentro da mesma linha de reflexões encontradas no clássico livro do Brandão, *Educação como Cultura (1985)* no qual é possível se encontrar depoimentos de “intelectuais” que atuaram na base, nos anos 60, e que produziram uma revisão de suas práticas junto às classes populares. Surgiam, assim, estudos que mostravam os limites do

binário e a complexidade, a ambigüidade das classes populares. Nessa linhagem está o pensamento de Martins, no seu texto “As classes subalternas na idade da razão”, onde ele desencadeia uma argumentação na qual conceitos e categorias mostravam seus limites e especialmente o reducionismo da explicação unicausal das mazelas da população brasileira (análise de classes).

O mesmo acontece com as abordagens teóricas simplificadoras. Os reducionismos e os automatismos das determinações começam a demonstrar o quanto se torna decisivo, ao sujeito, que este se anuncie, com a sua palavra, para se instituir como sujeito de conhecimento, sujeito de “trocas” com os outros como ensinante e aprendiz. Adaptando esta reflexão para o campo da argumentação de Melucci, ao estudar as “ações coletivas”, poderíamos compreender a importância desse sujeito, (adulto e aluno em projetos de educação escolar) como aquele que, pelo ato de nomear a sua palavra, como instância de “escolha”, isto é, discernimento para seguir seu próprio caminho. Isso não significa o relativismo de que todos os caminhos são permitidos ou válidos. Essa nomeação se faz pela presença de alternativas e de possibilidades entre as quais o sujeito indicará sua busca. Nas palavras desse autor:

Reconhecendo que o poder da informação é essencialmente o poder de nomear, pode-se agir para colocar em ato a grande redefinição do ‘direito da palavra’ do qual tem necessidade o nosso tempo (Melucci, 2001, p. 148).

De outra forma e complementarmente, Martins chama isso de forma direta, ao associar o ato de nomear com a assunção de seu destino, por parte de todos nós e, em especial, dos sujeitos das classes populares:

Ela [a História] não é simplesmente, nem principalmente, produto dos automatismos e do progresso técnico promovidos pelo desenvolvimento das forças produtivas. A criação social depende de que o homem se aproprie de seu destino, de algum modo, ainda que limitado, segundo as possibilidades do momento histórico (2000 p. 163).

Mais concretamente e partir da riqueza presente nos registros da empiria descrita neste texto, através dos dois casos, e reforçando a combinação com as contribuições dos autores usados, desde o campo da Epistemologia Genética e passando pela Sociologia e Antropologia, pode-se afirmar que as práticas sociais em torno da Educação de Jovens e Adultas cada vez mais precisam de parcerias interpretativas para compreender o quanto as classes populares, os “homens simples”, estão prenhes de conhecimentos inovadores, críticos, bonitos e fortemente encarnados em histórias pessoais, que não ficam à mercê da exclusiva construção determinação externa, nem material e muito menos de “palavras de ordem”.

Talvez uma das mais radicais formas de expressão disso possa ser encontrada na seguinte citação de Martins:

(...) Toda luta pela educação de boa qualidade, pela escolarização, pelo acesso ilimitado aos bens culturais, aos monumentos reais e simbólicos, é uma luta revolucionária e emancipadora. Todo corporativismo sindical no âmbito da escola, toda luta na escola reduzida ao tema do salário, toda recusa dos docentes em incrementar seu próprio acesso à cultura, toda picaretagem educacional, é fascista e reacionária: não emancipa nem liberta o homem, nem mesmo, obviamente, o professor; porque não educa o educador nem faz da educação o objetivo primeiro e fundamental do educador (2000 p. 163-164).

Esta citação radical de Martins se faz necessária como indicadora da intransferível tarefa para os educadores, especialmente aos que atuam em projetos de Educação de Jovens e Adultos: o educar demanda educar-se e isso requer um “preparo” no sentido daquilo que Freire nos sugere, de “nos encharcarmos” desse mundo vivido pelos nossos alunos como mecanismo de aprendizagem das complexidades presentes na vida desses adultos, em seus cotidianos, em seus sonhos e contradições. A sala de aula na qual o professor prescreve “não emancipa nem liberta o homem”; ela é parte de um interativo processo dos homens entre si nos mais variados “cenários” de suas inserções no mundo vivido. Considero que estamos em tempos de superar esses receituários prescritivos, que estiveram presentes em muitas experiências de educação de jovens e adultos nos últimos cinquenta anos em nosso país.

Notas

1. Refiro-me ao livro *A sociabilidade do homem simples*, em especial a reveladora entrevista publicada no último capítulo, intitulada “Por uma sociologia sensível” (Martins, 2000). Para este artigo, também me sirvo das contribuições de Carlos Rodrigues Brandão, em especial o livro, no qual faz um balanço dos 30 anos da Educação Popular no Brasil (Brandão, 1995).
2. Já se completam mais de cinco anos em que a ‘escolarização’ dos adultos dessa associação sob as mais diversas combinações de parcerias, seja junto aos poderes público estadual e municipal e também com a UFRGS, por meio da sua Faculdade de Educação. Atualmente o projeto conta com generosas e competentes presenças de professores voluntários, graduados ou não, que dedicam parte de seu tempo em aulas, durante o horário de trabalho desses recicladores. Agradeço a todos esses “mestres”, por seus ensinamentos durante as semanais sessões de reflexão sobre essa prática, no grupo denominado “grupohklein”, em homenagem a uma recicladora, forte liderança popular, chamada Hilma Cardoso Klein, falecida em 2002.

3. No último capítulo do livro *A sociabilidade do homem simples*, na forma de entrevista, José de Souza Martins esclarece a diferença entre o que seria uma sociologia do episódico e uma abordagem ligada aos processos sociais.
4. Não estarei percorrendo o caminho analítico, tendo as grandes políticas públicas desses períodos, a saber: as diversas ‘campanhas’ de ‘erradicação do analfabetismo’. Desde Mobral, Fundação... Até Alfabetização Solidária e mesmo “Brasil Alfabetizado”.
5. Mesmo não sendo minha área, não é possível descartar as reflexões em torno do “erro construtivo” que tem origem no pensamento de Jean Piaget (Becker, 1998).
6. MOVA – Movimento de Alfabetização teve uma forte incidência em ações educativas a partir de Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em parcerias com organizações da sociedade civil, através de convênios que serviam para repasse de recursos para os professores indicados por essas mesmas instituições.
7. Tiago Torino Lermen, licenciado em Ciências Biológicas, titulado em 2003, com 26 anos, trabalha como professor voluntário no projeto de Escolarização na Unidade Reciclagem Rubem Berta desde julho de 2003. Seus assentamentos, datados deste ano de 2004, são preciosos para evidenciar a linguagem usada por seus alunos no episódio que relatamos neste texto bem como a riqueza de compreensão e interpretação de conceitos.
8. Os nomes dos alunos foram trocados para manter a fonte preservada e de quem não foram obtidas as autorizações para uso da informação, diferentemente do professor que aquiesceu ao solicitado. Foi mantida a grafia tal qual está nas folhas de aula dos respectivos alunos e alunas.
9. O nome é fictício. Trata-se de alguém, da área das Ciências Sociais, que atuou como voluntária no projeto e com dedicação reconhecida ao trabalho dentro de uma visão mais clássica daquelas iniciativas de interação junto às classes populares, enfatizando tentativas de colaborar na “tomada de consciência” desses segmentos frente às situações de injustiça, desigualdade social e política.
10. Idem, nome fictício. Os dados desta observação foram tomados do trabalho de pesquisa na sala de aula junto com dois bolsistas de Iniciação Científica

Referências Bibliográficas

- BECKER, Fernando. Revista *Educação em Debate* (Ano I, número 0, março de 1998) da Secretaria de Educação do Município de Mauá.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto*: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: Cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no Chão da Noite. Emancipação Política e Liberação nos Movimentos Sociais do Campo*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MELUCCI. Alberto. *A invenção do presente. Movimentos Sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Nilton Bueno Fischer é professor colaborador do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e pesquisador do CNPq.

Endereço para correspondência:

Av. Osvaldo Aranha, 824/62 – Bom Fim.

90035-191 – Porto Alegre – RS

niltonbf@terra.com.br



29(2):219-235
jul/dez 2004

CIVITAS, A CIDADE VIVA:

ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola

Margarete Axt

RESUMO – *Civitas, a cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola.* O presente artigo indaga a respeito de alguns efeitos da inserção das tecnologias na Educação Básica, a partir da experiência que o laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC/UFRGS) vem realizando com o projeto CIVITAS – Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, em especial a sua interface extensionista voltada para a formação continuada em serviço. A proposta do projeto integra, junto à Extensão, as instâncias de *Pesquisa e Docência* no Ensino Superior, num processo de circularidade complexa e de mútua realimentação. O projeto tem uma expectativa de poder pensar, em conjunto com professores e crianças, a *Cidade Viva*, propondo assim uma outra interface com o currículo de Séries Iniciais. Nesse sentido, pretende constituir, ao lado de outros, um espaço alternativo de acontecimento-invenção na escola. **Palavras-chave:** *informática na educação, tecnologias digitais e educação a distância, sentido e autoria coletiva, formação de professores e currículo.*

ABSTRACT – *Civitas: the city alive: or on creation-invention in school.* This paper proposes to think about some effects of computers in school, viewed from the optic of the CIVITAS Project – virtual cities with technologies for learning and simulating, specially emphasizing on its extensionist interface. This project, coordinated by the Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC/UFRGS), integrates, by means of processes of complex circularity and mutual feedback, Research on digital contents, Teaching and Orientation at undergraduate and graduate courses in Education, and, specially, Continued Education for teachers “in service”. This project intends to reflect, together with school teachers and their children, the city alive, from different and coexisting point of views. It intends to constitute, besides other alternatives, a space for creation-invention in school.

Keywords: *computers and education, digital technologies and distance education, sense and collective authorship, teacher education and curriculum.*

Um pouco sobre as interpretações

Ao começar¹ a pensar sobre diferentes modos como as tecnologias vêm nos atravessando, nos subjetivando, interferindo na existência contemporânea, ocorreu-me que, talvez independente de como eu viesse a narrar a experimentação que estamos desenvolvendo no Ensino Fundamental – Séries Iniciais, em parceria com professores de terceira série e de informática educativa, a narrativa sofreria, de imediato, interpretações que poderiam remeter a lugares outros que não os inicialmente imaginados.

[...] toda descrição [...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro (Pêcheux, 1997, p. 53).

Termos como *tecnologias digitais, formação continuada, comunicação a distância, criatividade, participação coletiva*, por exemplo, podem remeter a proposta, de saída, a ações de *governo*², e não mais, apenas, a serviço de regimes disciplinares³ mas de *regimes de controle*⁴ nos quais parece que estamos cada vez mais imersos, desde o advento dos vários processos de globalização em curso. Nesta luta entre uma decantada, mas principalmente desgastada, noção de *autonomia*⁵ do sujeito e um *regime do controle* que aparenta confiscar a seu serviço a inteligência ativa e participante, a capacidade de integração social e a própria educação-formação continuada e permanente, a pergunta seria: haverá ainda espaço para invenção, quando se trata do ser humano? Ou, mais especificamente: haverá espaço para a invenção, quando se trata do educador na escola?; ou, de outro modo: haverá ainda espaços na escola para acontecimentos-invenções?⁶

Ao mesmo tempo, a própria preocupação com as possíveis interpretações se esvai, fazendo furo nos dispositivos de controle⁷, uma vez que (ao que parece) não há como imputar um controle total sobre o trabalho de interpretação; ou por outra, não há como estancar a produção de sentido (além do que, o sentido é sempre “duplo sentido”). Diz o filósofo Gilles Deleuze, para ilustrar o duplo sentido: “Não é nem ao mesmo tempo nem relativamente à mesma coisa que eu sou mais jovem e mais velho, mas é ao mesmo tempo que me torno um e outro e pela mesma relação” (1998, p. 36).

Conectado ao pensamento do historiador e filósofo Michel Foucault, Deleuze considera que sempre pertencemos a dispositivos e neles agimos; que, porém, há coexistência concomitante entre diferentes linhas de um dispositivo, compondo pelo menos dois grupos, as linhas de estratificação ou de sedimentação – as linhas duras reguladoras, normatizadoras das opiniões, das crenças do senso comum, da “lei”, das instituições, e as linhas de ruptura ou de fissura, as linhas da criação, brotando qual rizoma na instância micropolítica, sem que se

possa precisar como nem quando nem por quê: “linhas de subjetivação [que] parecem particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que não cessam de fracassar, mas que também, na mesma medida, são retomados, modificados, até a ruptura do antigo dispositivo” (Deleuze, 1996, p. 92).

Não por acaso, o filósofo discursivista Michel Pêcheux – que também tem, em Foucault, no filósofo materialista histórico Louis Althusser e no psicanalista Jacques Lacan, algumas das bases de sustentação para a sua Análise do Discurso⁸ –, considera que *Estado e Instituições* funcionam o mais freqüentemente como pólos privilegiados de resposta a uma necessidade imperiosa, que temos enquanto sujeitos pragmáticos, de universos discursivos logicamente estabilizados. Diz Pêcheux:

o sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, os “simples particulares” face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica. [...] De nada serve negar essa necessidade (desejo) [...] de um mundo “semanticamente normal”, isto é normatizado [que] começa com a relação de cada um com seu próprio corpo e seus arredores imediatos (e antes de tudo com a distribuição de bons e maus objetos [...]) (1997, p. 36-37).

Ao mesmo tempo, o autor irá considerar que esta homogeneidade lógica discursiva é, no entanto, sempre atravessada por equívocos, falhas, mal-entendidos, podendo os mesmos derivarem da ambigüidade contida em determinadas formulações ainda não estabilizadas, na medida em que circulam por diferentes formações/domínios discursivos. O próprio da língua, pondera o autor, é a equivocidade, o mal-entendido, o que produz, de saída, uma divisão discursiva entre dois espaços: a) o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas, e b) o das transformações do sentido, do duplo sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*. É na fronteira entre ambos espaços que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos oscilantes, nos quais os objetos podem, ou não, ter esta ou aquela propriedade; os acontecimentos podem ter, ou não, lugar, segundo as construções discursivas, nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos⁹.

Esses espaços são considerados pelo mesmo autor como estando constituídos de uma pluralidade contraditória de filiações históricas (através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, dos textos etc), gerando sentidos diferentes, de modo que ninguém nunca pode estar muito seguro a propósito do que se fala. De qualquer maneira, para Pêcheux, todo discurso, justo porque a interpretação sempre pode ser outra, marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes e trajetos discursivos: nas palavras do autor, todo discurso representa um índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao

mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (que pode ser mais ou menos consciente) de deslocamento no seu espaço. Não há nunca identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada de uma maneira ou outra por uma “infelicidade” de interpretação, interpretação definida aqui como tomada de posição que surge, sendo reconhecida como tal e assumida, não negada.

Portanto, a descrição do CIVITAS se faz a partir desses pressupostos: sem a ilusão de um “controle” sobre as interpretações dos sujeitos particulares, a respeito de nosso projeto específico e as decorrentes experimentações; mas, por isso mesmo, com a idéia de que todo dispositivo – incluindo *a fortiori* o dispositivo escolar – não é homogêneo, sendo sempre, de algum modo, desequilibrado pelo heterogêneo, atravessado pela ambigüidade do equívoco; logo, sujeito a rupturas e a transformações para além das capturas, e aberto a agenciamentos de criação/invenção. Compõem esta narrativa – que tem como expectativa primeira apontar a possibilidade de brechas na homogeneidade lógica do dispositivo escolar, pequenos rompimentos fazendo brotar frágeis linhas de subjetivação/criação: (a) o relato do projeto, que vem se desenvolvendo em três tempos, e do qual as experimentações em sala de aula, no Ensino Fundamental, constituem uma parte; (b) a proposta em perspectiva de como *pensar-sentir-pesquisar a cidade viva* no âmbito das atividades curriculares; e (c) uma ponderação provisória de caráter teórico-metodológico, a respeito de alguns possíveis efeitos já obtidos.

Um pouco sobre as experimentações

O CIVITAS é um projeto na forma de experimentações em sala de aula envolvendo professores e alunos do Ensino Fundamental (3ª série), equipe de pesquisadores e bolsistas, além de estudantes da pós-graduação e de estudantes da graduação em Pedagogia (em disciplina optativa). Um projeto que tem expectativa de poder *pensar-sentir-pesquisar a Cidade Viva*, em conjunto – pesquisadores, bolsistas, estudantes envolvidos (do Ensino Superior), professores e crianças –, numa relação de acolhimento à diversidade de posições e aos tempos de construção do conhecimento, inaugurando uma aprendizagem pautada na produção coletiva de sentidos e pela reciprocidade. Pretende constituir, ao lado de outros, um espaço alternativo de acontecimento-invenção¹⁰ na escola. Um projeto que integra as instâncias de *Pesquisa*, *Docência* no Ensino Superior, e *Extensão*, e que se desenvolve, simultaneamente, em três tempos:

1) *Primeiro tempo*, o da Pesquisa *voltada à programação*, comportando dois momentos:

• O da modelização de um *editor de simulação*¹¹, em que pesquisadores e bolsistas estão programando módulos para compor um sistema – *frame* – que

permita que grupos de participantes (crianças) construam juntos (na *web*) uma cidade virtual, desde a conformação do terreno, a definição de áreas urbanas e rurais, até o planejamento e a urbanização de uma área, a construção de moradias e outros prédios. O projeto está sendo concebido segundo uma ótica sistêmica complexa e deverá incorporar apenas regras que digam respeito às leis de preservação ambiental e à constituição de uma ecologia de convivência relacional homem-sociedade-natureza-ambiente urbano; uma ecologia de cuidado com a vida, implicando questionamento e posicionamento (est)ético. Esta programação, enquanto são elaboradas as interfaces de interação, sofre os efeitos das concepções das crianças de Ensino Fundamental, recolhidas através da discussão com as mesmas sobre como imaginam a vida na cidade. Reciprocamente, os professores também já estão modificando sua prática docente, com vistas a futuramente incorporarem o editor de simulação na dinâmica de sala de aula.

- O outro momento da programação é de uma *biblioteca virtual*, em que pesquisadores e bolsistas, a partir das investigações sobre quais demandas as crianças do Ensino Fundamental têm (e terão) para suas incursões no mundo das cidades, estão construindo interfaces lúdicas de acesso à biblioteca, incitando à exploração do material didático em forma de texto ou multimídia e de *links* para *sites* educacionais interessantes para essa faixa etária. Também as produções das crianças e de suas professoras serão (e já estão sendo) armazenadas nesta biblioteca, com o cuidado devido à preservação das respectivas autorias, ficando disponíveis para consultas na *web* por todos os interessados. O projeto da biblioteca nasceu como complementação ao CIVITAS, quando a equipe verificou *in loco* uma certa condição de precariedade de algumas bibliotecas escolares¹².

2) *O segundo tempo é o das atividades de Docência na graduação em Pedagogia*, na forma de uma disciplina opcional – *Estudos em Linguagem Interação e Cognição* – que foi criada para favorecer a participação dos estudantes em projetos específicos, coordenados pelo LELIC/UFRGS¹³ (projetos dos pesquisadores do laboratório, ou orientandos ou docentes). No período em pauta (2003-2004), os estudantes entraram em contato com crianças – as do projeto –, pela via do *forchat*, uma ferramenta de comunicação e interação desenvolvida em nosso laboratório, cujo objetivo precípuo é o de favorecer reuniões virtuais de discussão não-hierárquica de tópicos; entraram em contato também com outras crianças, na forma de entrevistas individuais presenciais. O propósito geral dos contatos foi acolher, das crianças, concepções, linguagem, dinâmica de comunicação, saberes e conhecimentos, interesses, curiosidades. Enfim, compreendê-las na dinâmica da vida e do aprender, mas também aprender com elas. Este material foi avaliado pelos estudantes à luz de estudos teóricos; os estudantes também analisaram livros didáticos em relação aos conteúdos do currículo e, a partir de uma concepção de currículo com eixo sobre a aprendizagem, puderam propor textos provocativos a respeito de tópicos relacionados ao

currículo, para serem postados na biblioteca. Os textos são tanto verbais escritos, quanto multimidiáticos.¹⁴

3) *O terceiro tempo* é então o das atividades de *Extensão*, que prevê o suporte teórico-metodológico às professoras e aos professores de Ensino Fundamental envolvidos no projeto, em consonância com a idéia de formação continuada, em serviço. A equipe de pesquisadores e bolsistas do projeto não trabalha diretamente com as crianças em sala de aula, a não ser quando da comunicação no ambiente virtual, momento em que acompanham as professoras no suporte à interação; ou nos eventos programados para apresentação e discussão conjunta de trabalhos, na forma de *workshops*. O grupo (professoras e sempre pelo menos um membro da equipe do projeto¹⁵) se reúne semanalmente para realizar estudos de caráter teórico-metodológico, a partir do que os participantes analisam e avaliam conjuntamente os próprios relatos sobre suas atividades em sala de aula e as relações professor-aluno; concomitantemente aprendem a utilizar as ferramentas disponibilizadas também às crianças. O objetivo é que as professoras possam, cooperativamente, não apenas propor, mas também amparar mudanças e inovações na dinâmica das práticas pedagógicas, de modo que, em sala de aula, invistam na disponibilização – em regime de coexistência – de múltiplas tecnologias e de sua exploração inventiva por parte das crianças, colocando a grade curricular a serviço da metodologia ativa com eixo sobre a aprendizagem, a partir de uma relação de reciprocidade entre os integrantes do grupo, e sobre o conhecimento atravessado pela produção coletiva de sentidos. Neste escopo, as tecnologias do virtual e o próprio editor de simulação serão apenas parte do conjunto de opções a serem colocadas à disposição de uma metodologia ativa e criativa (e essencialmente ética) de aprendizagem na sala de aula¹⁶.

Um pouco sobre a cidade viva como espaço de acontecimento-invenção

Sendo este um projeto-piloto em que um grupo heterogêneo (pesquisadores, bolsistas, alguns grupos de estudantes do Ensino Superior, professores e crianças) encontram-se envolvidos na invenção conjunta de caminhos possíveis, ao mesmo tempo comuns e marcados pela diferença, um dos efeitos foi o de avançar qual *rizoma*¹⁷, espalhando-se e transbordando a sala de aula, acabando por demandar o envolvimento da comunidade: conquistar a confiança e a anuência de pais, direção de escola e Secretaria Municipal de Educação, foram alguns dos desdobramentos, obedecendo a tempos e vinculações diferentes.

Num movimento complexo (e não-linear), as decisões em cadeia, do prefeito, da secretária de Educação, das diretoras das escolas, mas principalmente das professoras das turmas e dos professores do laboratório de informática, de participarem e de se comprometerem com o projeto, criaram, por sua vez, como

efeito, do ponto de vista da ação em sala de aula, inicialmente uma espécie de “vazio” – uma espécie de *espaço liso*¹⁸, em que nada está dado, onde tudo é possível, um tudo que causa insegurança: “o que fazer? Como fazer? Com que objetivo?” são algumas das questões que se colocam. Nas palavras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, é como se disséssemos: *a ‘terra’ ainda não está arada, sulcada, demarcada, não há de antemão objetos*. Um vazio e um liso que precisam ser povoados, enrugados, estriados com sulcos, demarcações, objetos, percursos, os quais precisam ser inventados. Se o currículo na escola, o programa a ser ‘dado’, as práticas pedagógicas usadas para fazer isso, podem ser entendidos como um espaço demarcado, estriado *a priori*, quando tudo isso for considerado passível de ser mudado, fica esse *vazio*, esse *liso* a percorrer, marcar, povoar.

Trago, a título de exemplo, excertos de um texto escrito por uma das professoras, Marlise Antoni¹⁹, e que foi ao ar como parte de seu relatório, cujo título é “*Tudo começou assim...*”:

[...] Iniciaram-se as reuniões coordenadas pelo professor Márcio que foi a ponte entre a UFRGS e nós professores. Estudos, questionamentos, forças foram surgindo e eu juntamente com a minha turma procurando alternativas, caminhos, tentando criar situações de aprendizagem. O projeto foi avançando, fomos aprendendo e juntos fomos descobrindo que tinha alternativas e a indisciplina começou a deixar lugar para o interesse, a pesquisa, a alegria, a cumplicidade entre os alunos, ninguém queria faltar às quartas-feiras dia da informática. O desafio gera expectativas e angústias em relação ao resultado final, mas ao mesmo tempo é muito agradável e gratificante. Durante este período me senti muito desafiada e conseqüentemente insegura, mas no momento em que as dificuldades iam sendo superadas me sentia aliviada e mais segura. [...] este projeto abriu caminhos para a construção e produção de conhecimentos, tendo o professor um papel muito importante a desempenhar nesse processo, repensando sobre a sua teoria, e sua postura [...].

Uma mudança paradigmática sempre desloca, no tempo/espaço, o foco de uma perspectiva para outra. Propor a aprendizagem enquanto *acontecimento* (Deleuze), é agenciar tempo/espaço para que possa se deixar atravessar também pelas afecções, que alunos e professores (e demais envolvidos) possam se deixar também levar por linhas de criação-invenção, desterritorializando num momento, para, em outro, retornar sobre novos territórios; é levar em conta, ao mesmotempo, a dor e a alegria de forçar o pensamento (e a ação) em intensidade, dobrando-o sobre si, sobre o outro, por novas sendas. É ousar produzir sentidos, outros sentidos – *nômades*, não-fixos –, assumir posições (fugazes, é certo) de interpretação, forçando a função-autor. É trabalhar ao mesmo tempo sobre planos de composição (est)ética, planos de referência científica e planos de construção conceitual, numa relação de reciprocidade, acolhendo a diferença na construção conjunta de saberes/conhecimento.

Tensionar o dispositivo escolar a uma mudança de perspectiva, para passar a assumir a *aprendizagem enquanto acontecimento*²⁰, não deixa de impor alguns sérios desafios, na medida em que tal passagem precisa se fazer inserida no interior dos já considerados dispositivos de regulação e normatização, em meio a opiniões e crenças e “leis” do senso comum, da palavra de ordem – e isso, tanto no que se refere ao âmbito da ação institucional, quanto no que concerne ao uso discursivo da linguagem [que, ao fim e ao cabo, não deixa de ser um tipo de ação (discursiva) também instituída/institucional]. Desse modo, todo o movimento de mudança está, o tempo todo e irremediavelmente, sujeito às armadilhas dos processos de captura parafrásticos-identificatórios característicos dos dispositivos institucionais e discursivos em funcionamento.

O processo de mudança é, por isso mesmo, lento, exigindo consistência teórica e vigilância metodológica, da parte do grupo de professores, o que só pode ser obtido à custa de dedicação e de estudo compartilhado, fazendo trabalhar, pelos processos de dispersão (mais ou menos conscientes) os deslocamentos de perspectiva, uma vez que concordamos de que não há, no interior de qualquer dispositivo, institucional ou discursivo, uma identificação plenamente bem sucedida; mas, reciprocamente, não há um diferir absoluto, dado de uma vez para sempre, o diferir só se fazendo na duração, ao mesmo tempo, e pela mesma relação ao que já é.

As cidades virtuais – estando propostas no âmbito das tecnologias digitais (mas não excluindo cidades com materiais e suportes convencionais concretos) – supõem uma produção coletiva de sentidos, levando a uma construção negociada e cooperativa de significados estáveis (conceituais), em tempo real, tanto síncrono quanto assíncrono, pelos vários grupos de crianças e suas professoras, em uma relação de reciprocidade. É, portanto, de se esperar que precisem discutir regras de construção, desde a definição do terreno, a aprovação de um plano diretor em função do próprio terreno, a distribuição de lotes para a construção de casas e prédios, até a definição de uma legislação de preservação ambiental, envolvendo a organização social, política e jurídica da cidade, a memória cultural-histórica, a posição econômico-geográfica relativa (na região, no país e no plano mundial) e o estabelecimento de contratos sociais coordenando as relações de sociabilidade entre os cidadãos, ou seja, entre elas (as próprias crianças).

Essas combinações, definições e determinações conjuntas requerem uma organização cooperativa, que pode se realizar em dois níveis: (i) *na sala de aula*, presencialmente, entre os alunos de uma mesma turma, o que já vem sendo feito; (ii) *no ambiente virtual*, pela via da interação no *forchat* usando a *plataforma AVENCCA*²¹, entre as turmas, o que começa a ser implementado. As discussões e combinações podem contar (e contam sempre) com a participação das professoras e dos professores, como mais uma voz a contribuir para as negociações e os acertos de conjunto.

A busca de informações e de outros elementos para subsidiar as construções nos variados níveis de interesse das crianças (da infraestrutura urbana, da estrutura organizacional propriamente dita e suas relações com o ambiente natural-social, urbano-rural, histórico-cultural...) já vem sendo dinamizada nas mais diversas modalidades. De qualquer maneira, e em que pesem as limitações do próprio projeto (ainda em fase de construção), as crianças já começam a participar ativamente, junto com as professoras, na definição das diferentes possibilidades de busca – visitas, saídas a campo, entrevistas com pessoas da família, do bairro e da vida pública na cidade, pesquisa em fontes documentais, vídeos, filmes, músicas, biblioteca virtual.

Os registros seguem ao sabor da criatividade das crianças, especialmente na forma de apontamentos em blocos de notas, fotografias e coleção de fragmentos de materiais, ou exposição de objetos e relíquias.

A produção das crianças com base nos resultados das buscas pode se expressar pela via das diferentes tecnologias convencionais e/ou digitais disponíveis, através de inúmeros e variados modos²²: modos de *composição* num plano de expressão artística; ou mediante *descrições* e *narrativas* erigidas sobre um plano de referência determinado, nos moldes dos relatórios técnico-científicos, implicando discussão de resultados; ou ainda, num plano de imanência do pensamento, pelo exercício de *construção conceitual* com desdobramentos sobre os modos de existência enquanto balizados por uma est(ética) de cuidado com a vida, sem maiores incentivos e apelos a uma ordem transcendente superior ou a outros vínculos de natureza heteronômica.

Um efeito esperado é a produção de autoria, tensionada na confecção de textos, não apenas verbais escritos, mas *multimidiáticos*: produção de *páginas-web* suportadas pela *plataforma* AVENCCA e postadas na biblioteca virtual que, assim alimentada, deverá crescer como um organismo vivo em função da contribuição dos seus associados. Mas, para além do suporte eletrônico, e mais que isso, a produção autoral pode e deve se expressar simultaneamente pela via também de outros suportes – maquetes com miscelânea de materiais trazidos pelas próprias crianças, blocos de construção, mapas, desenhos, pinturas, esculturas (gesso e argila), dobraduras, jornal escrito ou falado, apresentações expositivas ao vivo, demonstrações de experimentos, sons musicais, poemas, dramatizações. Enfim, o que a imaginação sugerir. E tudo isso, mesmo quando já estiver disponível o sistema de programação modular para editar por simulação a cidade digital (o que ainda não é o caso), uma vez que tal cidade irá exigir a construção correspondente de conhecimento específico, bem como a potencialização de outros saberes.

Um pouco das nossas motivações teóricas

O projeto, na confecção, teve sua referência teórica articulada a três eixos preponderantes: (a) aos autores da *complexidade*, entre eles o epistemólogo Jean Piaget; (b) à filosofia da *linguagem* tal como proposta pelo estudioso de literatura e linguagem Mikhail Bakhtin; e (c) à filosofia da *diferença*, em Deleuze e Guattari. Em especial, hoje, busco nos últimos autores a inspiração maior, para caracterizar as experimentações em andamento, no que sou ajudada, em alguns momentos, pela Análise do Discurso francesa de Pêcheux.

Concentrando o foco sobre a idéia de *cidade*, vemo-la, de um lado (e na esteira de Deleuze e Guattari²³), como uma *mistura* de corpos e vividos, encharcados de afecções e percepções, e, ao mesmo tempo, refém do senso comum – crenças, opiniões e clichês e “leis” que naturalizam o vivido; e refém de informações encapsuladas genéricas, fragmentadas e descontextualizadas, abrindo caminho para fazer funcionar, pela via do *hábito* e dos modelos de *reconhecimento*, os inúmeros dispositivos de disciplinamento, controle e reprodução: palavras de ordem geradas a partir dos conteúdos da grade curricular, e também os demais dispositivos escolares e socioculturais ativados.

Como um de muitos exemplos que nos atravessam o tempo todo em nosso cotidiano (escolar, mas também familiar), trago um pequeno texto de um aluno, sobre o “meio ambiente”, no qual podemos nos reconhecer com facilidade, e que traz claramente as marcas dos dispositivos de regulação e de normatização, mediante as formulações (palavras de ordem) de proibições:

*Meio ambiente,
não deixar água parada, para não criar mosquito da dengue²⁴.*

Vejamos outro texto com as mesmas marcas de impessoalidade (uso do infinitivo), palavras de ordem, normativas, e com um típico sentido de interdição, tão comum em nosso cotidiano. Ademais, o flagrante descompasso entre título e texto põe, por si, em evidência a incompreensão oriunda da relação heteronômica/autoritária entre as partes:

*O trânsito.
Não pode ter briga no recreio. Não pode empurrar na fila. Não pode jogar lixo no chão²⁵.*

Mas de outro lado, esta mesma característica de mistura de corpos e vividos aponta para a cidade como um *catalisador em potencial* dos modos de sentir, de conhecer, de conceber-fabricar, abrindo para as possibilidades do pensamento como heterogênese; nesse sentido, viver-sentir-conhecer-fabricar a cidade estaria produzindo, já como um efeito (provisório) do projeto, linhas de subjetividade abertas à hibridação fazendo *deslizar* de sensações, para relações e variações conceituais, ou vice-versa.

A título de comparação com os exemplos anteriores, e de ilustração desses processos de expressão que acabam por se atualizar simultaneamente sobre mais de um plano de suporte ao pensamento, a partir de sucessivos deslocamentos, trazemos parte do projeto do aluno Douglas Luiz Weber (9 anos), da Escola Benno Breunig que, ao relatar um “Trabalho sobre a Água”, colocou no ar o seguinte texto, com visível marca e estilo autoral:

Trabalho sobre a Água

A minha maquete foi elaborada através da água. Porque eu escutei muitas histórias dos meus avós, que era muito difícil mover máquinas naquele tempo. Eles sempre me contavam que tudo ele faziam através da água. Por isso resolvi mostrar minha maquete mais ou menos no tempo dos meus avós. Eu fiz um moinho que se movimentava através da água, que gerava energia elétrica para as pequenas propriedades e movia moinhos na fabricação de farinhas, e tocava algumas mas cerrarias que beneficiavam tábuas para a construção de casas.

Sua maquete pode-se dizer que é uma verdadeira invenção sobre um plano de composição, mas recortado, também, por um plano de referência, produzindo, dentre outras, variáveis importantes para construção de conhecimento em física e em história/antropologia. Já o texto apresenta um interessante trabalho de interpretação, que se compõe com a descrição/explicação do invento. Pode-se dizer que estão presentes também marcas de afectos e perceptos, compondo sensações que, como leitores, podemos capturar nos sentidos de amor às histórias de vida da família; há ainda marcas do estabelecimento de relações objetivas dando conta de um pequeno eco-sistema que inclui o aspecto cultural, além da construção de uma concepção que introduz o *tempo* no conceito de cidade.

Mais do que a temática “Cidade”, selecionada do currículo para 3^{as} séries, a própria *Cidade* vivida age como uma espécie de ponto intensivo, momentâneo e fugaz, podendo abrir à captura, sempre provisória, de forças e fluxos, durações e velocidades, formas e limites – *corporais*, em movimento, misturados. É pela intensidade que é dado potencializar efeitos de sentido – *incorporais* – os quais, pela via do *acolhimento*, no projeto, e do *compartilhamento*, no coletivo, devem encontrar condições de passagem para o nível da *expressão*.

Supõe-se, neste caso, uma emergência de processos de subjetivação muito particulares, incitando a um transbordamento do sentido-pensamento, constituído no encontro com a cidade, verdadeiro *acontecimento* em busca de *expressão*, mas instigando também à *interpretação* pelo retorno sobre si com tomada de posição, e à *explicação*, adensada por processos de objetivação do pensamento.

A cidade pode ser definida como *coexistência*: coexiste com a casa, o corpo, o micro e o macrocosmo. E se é feita de afecções e percepções, mesmo que um tanto desordenadas, ela também é tentativamente regulada, disciplinada, normatizada, controlada pelas opiniões, pelas palavras de ordem, pelos dispositivos reguladores, normativos.

É preciso que a cidade seja *problematizada* na instância do coletivo, *desafiando o grupo ao traçado de planos*, planos que então, de um lado, poderão constituir a *condição de passagem* de percepções e afecções subjetivas e indiscerníveis no nível de expressão do pensamento; mas também, de outro lado, planos produzindo, a um só e mesmo tempo, *linhas de fuga*²⁶, com novas possibilidades de territorialização, desafiando as linhas duras e sedimentadas no interior dos dispositivos em jogo. Planos múltiplos que, tendo a cidade como suporte, poderão dar sustentação a *experimentações* levadas a efeito pelas crianças e suas professoras, desdobradas em, pelo menos, três aspectos. Tais planos propiciam (embora de maneira ainda muito tímida e incipiente) a: a) sensações (na ótica da arte); b) relações (na ótica do estudo científico); c) coordenações e distinções (na perspectiva de uma reflexão mais filosófica), enquanto efeitos de sentido objetivados. São *experimentações* que podemos identificar como sendo de ordem estético-sensível, características da arte, incitando o sentir naquilo que vibra e ressoa; *experimentações* de ordem funcional, próprias do conhecer científico, exercitando limites, relações e coordenações; *experimentações* de ordem conceptual, catalisando a construção do conceito complexo, enquanto um conjunto de variações de sentido, não separáveis umas das outras. *Sentido* como efeito das variações de contexto (e este por sua vez mistura, sempre outra, de corpos e vividos), abrindo *fendas* no conceito cristalizado e fechado, refém do senso comum, das crenças, das opiniões, da informação encapsulada, das normatizações homogeneizantes.

Na continuidade, a cidade traçada em múltiplos planos, pelo(s) grupo(s), insinua-se crescentemente polissêmica e multivocal, abrigando uma multiplicidade de universos de sentidos: no entremeio dialógico desses universos em movimento, *sentidos* descolam-se dos corpos e vividos, *deslizando* de seus universos de origem logicamente estabilizados, e fecundando-se mutuamente, engendrando os próprios planos sobre os quais se organizam as experimentações.

É então, de cada vez, em cada “pequeno lugar de encontro”²⁷ entre universos de sentido originariamente estabilizados, em que sentidos se confrontam ou se entrelaçam, que a mim parece que *emerge um mínimo espaço intervalar* entre um sentido, e outro, e mais outro: *um mínimo espaço abrindo uma espera no tempo, diminuta bifurcação em forma de rizoma, que produz uma escolha*.

É com estes frágeis *hiatos* bifurcantes, “devires minoritários” – *esperas no tempo produzindo escolhas*, delicadas criações, *erigidas sobre planos de conhecimento referencial, construção conceitual e/ou composição estética* –, que podemos contar para fender o círculo fechado das opiniões e das palavras de ordem, dos dispositivos a serviço da reconhecimento, da regulação, do controle, em que pese sabermos que, mesmo então, nesses hiatos, uma bifurcação pode escolher justamente o sentido do senso comum.

De maneira que não há trégua, quando se trata, *nestas diminutas, mas múltiplas esperas no tempo, de explorar – na ótica de uma (est)ética de cuidado*

com o sentido de cuidado com a vida – o devir minoritário, a produção de escolhas.

Notas

1. Projeto CIVITAS – Cidades Virtuais: Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, apoiado pelo Cnpq, processo nº 55.1639 / 01- 6. A equipe de pesquisadores responsável pelo projeto, sob minha coordenação, é composta por Dra. Rosa Maria Vicari (consultora), Dra. Carime R. Elias; Mestres Magali Longhi, Marcio Martins; doutorandos Leandro M. Andrade, Evandro Alves; os bolsistas e voluntários atuais Marcelo Laserra, Michelle Freimuller, Felipe Drago, Helena Xavier, José Francisco Annonni, Leandro Gallina, Diego Gonçalves Rodrigues; Andrei Thomaz, Lucas Guimarães, Gustavo Sander Costa, André Lapolli. Este texto é uma versão revista e modificada do texto apresentado na ABRAPSO (PUCRS, 2003), na mesa redonda “Tecnologias digitais e modos de subjetivação” coordenada por Cleci Maraschin e composta por André Parente, Pedrinho A. Guareschi e por mim.
2. Governo, no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens (Foucault, 2000). Diz Foucault (2000), a respeito da educação, por exemplo: “Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 43).
3. “No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber. [...] uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina. [...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo [...]” (Foucault, 2000, p. 30-34).
4. Para Edson Passetti (2002) é a *participação contínua* que dá sentido ao controle contínuo. Para ele, *vivemos numa sociedade de controle que se afirma, antes de tudo, como sociedade de difusão de direitos e que encontrou no multiculturalismo a sua forma mais atroz. Veio dar direitos a todos num momento em que o corpo deixou de ser parte conjugada da máquina energética. O direito não é mais acesso, mas condição para a continuidade dos súditos reinventores de soberanias desterritorializantes. São convocados pelos fluxos produtivos eletrônicos que não requerem mais o corpo inteiro, mas apenas a inteligência* (p.136). Esse tópico levanta, para nós, uma questão bastante delicada: a de pensar o quanto as *políticas de inclusão* tão demandadas no campo do social, e principalmente no da Educação – e das tecnologias na Educação –, podem estar constituindo tão simplesmente estratégias de cadastramento institucional do cidadão, de normatização de sua existência e, mais crucial, de administração e de controle de sua vida, das tomadas de decisão que regem as suas próprias ações e, em especial, suas idéias. Foucault (2000) diz, a certa altura, em *A ordem do discurso*:

“Creio que existe um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim não permitir que todo mundo tenha acesso a eles [...] Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas [...] outras parecem quase abertas a todos [...]” (p. 36-7).

5. Para Piaget (1973), por exemplo, as relações com o outro podem ser de heteronomia (quando a relação é hierárquica e autoritária) ou de autonomia (quando a relação é de reciprocidade e de respeito mútuo). Neste último caso, embora se tenha um sujeito sujeitado a normas, a *autonomia* está relacionada – a partir da compreensão dessa mesma norma pelo sujeito a ela sujeitado – à possibilidade de invenção, de escolha, de tomadas de decisão, mesmo quando limitadas, com base em avaliações (parciais) de contexto. Estas levam em conta as (imaginadas) posições relativas e valoradas de outros sujeitos no referido contexto, bem como coordenam os vários e variáveis pontos de vista implicados e valorados nas posições relativas, provocando deslocamentos de perspectiva compatíveis com dito contexto em avaliação. Nesse autor, a ênfase é colocada nas possibilidades de ação e reflexão dos sujeitos individuais e das relações entre eles, independentemente da tomada de consciência dos mesmos em relação a este funcionamento sociocognitivo ou das coerções/intencionalidades em jogo na estrutura macropolítica, o que tem sido bastante criticado por estudiosos de perspectivas ditas críticas. Há outros exemplos que poderíamos trazer, como o que diz respeito à noção em Paulo Freire e à teoria da libertação, entre outros.
6. É em especial a esta última pergunta que desejamos reagir, ao longo deste artigo, como objetivo maior.
7. E aqui me refiro a dispositivo de controle no duplo sentido de: a) de impossibilidade de gerenciar e controlar as interpretações a que estão afetadas o meu discurso, sobre a proposta de formação continuada em processo de relato; b) a de impossibilidade de gerenciar e controlar interpretações a que estão afetadas quaisquer discursos em quaisquer instâncias (e aí se inclui, obviamente, toda a produção discursiva escolar), fragilizando e diluindo uma hipótese forte do construto teórico “dispositivo ou regime de controle”.
8. Pêcheux, voltado às questões relacionadas às técnicas, às práticas, às ferramentas, visava, segundo Paul Henri (1990), a uma transformação da prática nas Ciências Sociais (década de sessenta), defendendo que práticas científicas necessitam de instrumentos; e que, estando as Ciências Sociais estreitamente vinculadas às ideologias e à prática política, o seu instrumento privilegiado seria o discurso. Na construção de sua teoria apoiou-se em três eixos principais – a história na perspectiva do materialismo histórico, a linguística nas perspectivas saussuriana e do distribucionalismo harrisiiano, e a psicanálise na ótica particular lacaniana –, tendo como interlocutores privilegiados Althusser, Foucault, Saussure, Lacan e Derrida. Pêcheux, como nos conta ainda Henri, problematiza, no discurso, as relações entre a linguagem e a ideologia, colocando-se entre o que podemos chamar, genericamente, de um “sujeito da linguagem”, sempre ‘já-

sujeito' na ordem do signo, e um "sujeito da ideologia", a qual *não tem exterior (a ela)*, na formulação de Althusser: "*para fazer isso, ele só tinha a sua disposição a indicação formulada por Althusser, sobre o paralelo entre a evidência da transparência da linguagem e o 'efeito ideológico elementar', a evidência segundo a qual somos sujeitos. Althusser estabeleceu o paralelo sem definir a ligação*" (Henri, 1990, p. 34), nicho problemático que foi onde se situou Pêcheux.

9. Conceitos, termos, expressões, que referimos anteriormente – como os de *autonomia, sujeito, criatividade, participação coletiva, informática educativa, tecnologias digitais, formação continuada, comunicação a distância*, ou então "*certo e errado*", "*entramos na sociedade do conhecimento*" – que mudam de sentido, ou que agregam conotações diversas, dependendo da perspectiva de onde se fala, são alguns exemplos de objetos e acontecimentos que povoam esses espaços intermediários.
10. Retomo, aqui, a descrição que fazemos em Axt e Elias (2003), a partir de Deleuze (1998): este dirá que todos os corpos (materiais, biológicos, sociais, simbólicos, etc) e os estados de coisas que lhes são correspondentes enquanto determinados pelas misturas entre os próprios corpos, são causas e efeitos uns para os outros, uns com relação aos outros, mas causas e efeitos de uma natureza completamente diferente deles mesmos: causas e efeitos que são de natureza incorporeal, atributos; neste sentido, são acontecimentos, coextensivos ao devir, sendo este, por sua vez, coextensivo à linguagem.
11. Encontram-se em desenvolvimento, os seguintes módulos: MAPPA (editor de terrenos); EDITTORE (editor de objetos); CITTA (gerenciador da cidade); MAGA VITTA (agente inteligente de interface). Essa atividade foi apoiada especialmente pela mestre Magali Longhi.
12. Esta atividade vem sendo apoiada em especial pelo doutorando Evandro Alves e os colaboradores Andrei Thomaz e Michelle Freimuller.
13. O Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição, sob minha coordenação, está situado na Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, onde desenvolve suas pesquisas. O LELIC também está integrado ao Centro Interdisciplinar de Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (www.lelic.ufrgs.br, site em construção). Com relação à disciplina, no curso de graduação em Pedagogia, a professora responsável pela mesma, no período 2003-2004, foi a Dra. Carime Rossi Elias, pesquisadora do LELIC.
14. Ver www.lelic.ufrgs.br/x-teca/
15. Esta atividade vem sendo especialmente apoiada pelo doutorando Marcio Martins.
16. Esta metodologia será narrada oportunamente em outro texto.
17. Deleuze e Guattari (1997b).
18. Deleuze e Guattari (1997b).
19. Os nomes apresentados no texto são reais e fazem parte da política de publicização das produções de autoria dos envolvidos no projeto. Tais produções já foram apresentadas publicamente pelos próprios autores, em outras ocasiões. Pelas mesmas razões, os textos não sofrem qualquer tipo de correção.
20. Axt e Elias (2003).

21. A plataforma AVENCCA, desenvolvida no LELIC, consiste num arcabouço tecnológico composto de diferentes funcionalidades – ferramentas de interação e comunicação a distância, banco de dados para cadastros, disponibilização de materiais diversos para estudo e consulta, bem como para registros das interações e dos trabalhos na forma de produções textuais/multimidiáticas dos participantes –, cujo propósito é apoiar a interação em/de comunidades virtuais de aprendizagem.
22. Deleuze e Guattari (1997c) propõem três modos de pensamento – o da arte, o da filosofia e o da ciência –, que se erigem respectivamente sobre planos de composição estética, planos de imanência do pensamento e planos de referência do conhecimento.
23. A partir de Deleuze e Guattari (1997a; 1997b); e Deleuze (1996; 1998).
24. Os textos permanecem fiel ao original, sem correções.
25. A comparação desses escritos com o texto que segue mais adiante nos dá bem a dimensão do quanto a interdição é capaz de sufocar qualquer possibilidade de invenção.
26. Deleuze (1997a) dirá que a autonomia está conectada aos devires minoritários, como devir potencial, por se desviar do modelo majoritário. O modelo majoritário é sempre tomado como sistemas homogêneos e constantes, enfim, modelo padrão, estável, sem devir. Para o autor, existem devires minoritários, concretos, que só valem como detonadores de movimentos, como criação, pela variação contínua. É a variação contínua que constitui o devir minoritário de todo o mundo (como figura universal da consciência), denominado de *autonomia* (p. 52-53). Segundo o autor, não há possibilidade de ‘controle’, pelo sujeito, dessa situação – há, sim, a abertura para deixar-se levar pelos devires, deixar-se atravessar pelas afecções, pelas intensidades, fugindo assim, por essa via, aos regimes disciplinares e de controle, aos regimes das palavras de ordem.
27. Cf. Axt (1998).

Referências Bibliográficas

- AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi. Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: de quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia B. L.; CARVALHO, Diana C. (Orgs.). *Psicologia e Educação; Multiversos sentidos*, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- AXT, Margarete. *Linguagem e Telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento*. Porto Alegre: Educação Subjetividade & Poder, 5 (5), 1998, p. 20-30. Republicado em PELLANDA, Nise; PELLANDA, Eduardo C. (Orgs.) *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs; capitalismo e esquizofrenia*. V. 2. São Paulo: Ed. 34, 1997(a).

- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs; capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997 (b).
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1997 (c).
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.
- HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: Françoise GADET e Tony HAK (Orgs). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- PASSETI, Edson. Anarquismos e sociedade de controle. In RAGO, Margareth; ORLANDI, LuizL.; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso, estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.
- PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

Margarete Axt é professora da Faculdade de Educação, UFRGS, pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e em Informática na Educação (PPGIE), coordenadora do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC/UFRGS).

Endereço para correspondência:
maaxt2002@yahoo.com.br



29(2):237-244
jul/dez 2004

RESENHA CRÍTICA

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

Uma releitura sobre alfabetização e letramento

Claudia Gewehr Pinheiro e Patrícia Moura Pinho

Magda Soares, professora da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), autora de numerosos livros na área do ensino de língua materna, ao compilar alguns de seus mais importantes e referenciados artigos, nos convida a rememorar as discussões sobre alfabetização e letramento – através de um olhar atual e ressignificado. Nesse livro, traz experiência depois de alguns anos de intensa pesquisa e produção sobre o tema, enriquecida por outros estudiosos na área, os quais ela cita e referencia em sua obra.

O convite nos instiga já a partir da capa: uma letra A sendo tecida por duas agulhas de tricô que se entrecruzam, logo abaixo do título *Alfabetização e letramento*. Isso nos remete à idéia de que esses dois processos, embora distintos, segundo a autora, são indissociados e podem ocorrer simultaneamente. De modo geral, podemos dizer que esta é uma das grandes contribuições às discussões que se centram nas questões que ela mesma discute em outros textos: *Letrar alfabetizando? Ou alfabetizar letrando?* (Soares, 2004¹).

A obra constitui-se de textos já publicados, que agora se apresentam “recolocados” em duplo sentido: tanto em relação ao seu suporte – periódicos e situações de interação oral, palestras e seminários – como em relação à forma de serem vistos (ou melhor, lidos). Na apresentação do livro, Magda Soares informa que o mesmo “propõe releituras de artigos sobre os temas alfabetização e letramento publicados ao longo de um período de treze anos – de 1985 a 1998” (p. 7). A autora pretende, ao publicar novamente seus textos, acrescentar as

contribuições de seus alunos, colegas do espaço acadêmico e professoras alfabetizadoras, a fim de discutir as temáticas em questão, a partir de outras vozes e em outros espaços e tempos.

Em sua caminhada como autora e pesquisadora, Magda Soares observa que, após treze anos da publicação dos textos que compõem a obra, as problemáticas que envolvem a alfabetização continuam sendo discutidas e abordadas em diversas instâncias (congressos, seminários, conferências) bem como vêm sendo alvo de pesquisas e reportagens. Em virtude disso, a autora compreende que, embora tais textos tenham sido publicados inicialmente como artigos em periódicos, tendo um caráter efêmero e transitório, as temáticas neles abordadas se fazem atuais. Nesse sentido, ela discute a questão das categorias de *estar* e *ser*, entendendo que “artigos são, fundamentalmente, da categoria do *estar*; livros são, fundamentalmente, da categoria do *ser*” (p. 7).

Magda Soares encaminha a organização de sua obra em três partes, abordando inicialmente as *Concepções* de alfabetização e letramento, enfatizando em seguida as questões *Práticas* referentes a essas temáticas e finalizando com *Articulando concepções e práticas*.

É interessante destacar a preocupação da autora em assinalar que os artigos apresentam *estilos textuais*² diferenciados, pois se mantêm as características do gênero textual como fora publicado no seu suporte original, seja ele periódico ou conferência.

Podemos observar que a autora marca sua releitura de duas maneiras. A primeira, através de um pequeno texto situado logo abaixo do título do artigo, denominado “Nota introdutória”, onde é feita uma contextualização histórica do texto: suas condições de produção e possíveis relações com outros textos da obra. A segunda evidencia-se no corpo do texto – como a voz atual da autora frente a sua produção original –, através de *links* ou “janelas de um hipertexto” (p. 9), como se pudéssemos literalmente abrir uma janela e ver o que está sendo dito hoje sobre esse tema. Contudo, essa releitura geralmente limita-se a informar o ano de publicação de obras citadas ou do próprio texto e a dar explicações e definições sobre determinados termos – sem considerar os estudos atuais sobre alfabetização e letramento, principalmente aqueles marcados pelas perspectivas pós-críticas.

Magda Soares realiza um trabalho perspicaz de articulação entre os textos das três partes acima citadas que, embora publicados em situações diferentes e em tempos distintos, corporificam-se numa unidade temática, correspondendo aos títulos de cada seção.

Na primeira seção, intitulada *Concepções*, a autora reúne quatro textos em que enfatiza basicamente as definições de alfabetização, alfabetismo e letramento, numa perspectiva crítica, privilegiando a visão multifacetada da própria alfabetização inserida em contextos sociohistóricos. O primeiro texto, “As muitas facetas da alfabetização” (de 1985³), indica as principais perspectivas que vinham sen-

do investigadas e estudadas sobre o processo de alfabetização. Como a autora mesmo coloca, “embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, essas facetas são aqui apresentadas sob três categorias: *o conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização e os condicionantes do processo de alfabetização*” (p.14). Nesse texto, também procura apontar as implicações educacionais dessas múltiplas facetas da alfabetização, no que diz respeito à criação de métodos e materiais didáticos, bem como o delineamento dos pré-requisitos da alfabetização em si e da formação do alfabetizador. Sobre a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, vale destacar que Magda caracteriza o primeiro como o processo de aquisição da língua, e o segundo como o processo de desenvolvimento da língua, ambos abrangendo tanto a escrita e a leitura como a oralidade. Outras autoras, como Marzola (2001) e Trindade & Dalla Zen (2002) compreendem o conceito de letramento além desse processo de desenvolvimento da língua oral e escrita, procurando investigar também os processos culturais de constituição das práticas orais e de leitura e escrita, situando-as historicamente. De acordo com Trindade & Dalla Zen (2002, p. 125), “[...] as representações de leitura, escrita e oralidade são construídas a partir de determinadas práticas culturais e estruturas sociais e de acordo com as demandas/necessidades da escola, etc”.

O texto seguinte, “Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas” (de 1995), discute o conceito de alfabetismo, relacionando-o com o contexto social e cultural, buscando, então, os significados de alfabetismos nas sociedades e culturas letradas. É importante destacar que a autora procura enfatizar a complexidade da definição de alfabetismo que, segundo ela, “(...) engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente” (p. 30). Além disso, trabalha com esse conceito sob duas dimensões: a individual e a social, finalizando com o apontamento das diversas perspectivas de análise do *fenômeno* alfabetismo (histórica, antropológica, sociológica, psicológica e psicolinguística, sociolinguística, linguística, discursiva, textual, literária, educacional ou pedagógica e política).

O centro do debate do terceiro texto, ainda na primeira seção, é a problemática da qualidade da alfabetização em nossas escolas brasileiras: “Em busca da qualidade em alfabetização: em busca... de quê?” (de 1992). Na nota introdutória, Magda Soares faz questão de salientar que essa discussão persiste desde que o texto foi publicado; ou seja, passados dez anos, como ela mesma ressalta, lamentavelmente a qualidade do processo de alfabetização continua sendo um dos principais problemas da educação em nosso País. O tema é abordado por ela a partir de duas perspectivas: a primeira se refere às propostas de intervenção para superar o problema; na segunda, a questão da qualidade é discutida sob o enfoque da avaliação do processo de alfabetização. Ao apontar conclusões, Magda Soares rompe com uma visão fragmentada, apresentando uma percep-

ção global da alfabetização, considerando que, para se discutir a qualidade da alfabetização, é preciso “(...) buscar, primordialmente, uma determinação das propriedades, atributos, condições do alfabetismo que devem caracterizar a alfabetização, ou a criança alfabetizada” (p. 53). Além disso, ela ressalta a importância de se considerar a diversidade em relação às “(...) propriedades, atributos, condições que devem constituir a alfabetização: serão os mesmos para todos? Serão diferenciados segundo o contexto de cada grupo?” (p. 54).

No último texto dessa seção, intitulado *Alfabetização e cidadania* (de 1996), a autora relaciona esses termos, apontando uma aparente contradição através de uma postura que nega e outra que afirma a vinculação entre alfabetização e cidadania. Nesse sentido, Magda Soares procura estabelecer “uma relação de causa-conseqüência entre alfabetização e cidadania” (p. 55), denunciando que a ênfase excessiva posta na alfabetização, como se essa fosse imprescindível ao exercício da cidadania, pode ser um equívoco, uma vez que a conquista da cidadania se dá “na prática social e política, dos movimentos de reação e reivindicação das organizações populares” (p. 56); ou seja, ela não é ensinada na escola, na alfabetização. E, apesar de negar a vinculação entre alfabetização e cidadania, a autora afirma que a alfabetização é um instrumento na conquista da cidadania. A autora denuncia ainda que muitas vezes o “alfabetizado”, aquele que aprendeu a ler e escrever, não se apropriou da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, não se incluindo no mundo letrado. Finaliza, apontando a necessidade de promover a alfabetização, no sentido de oportunizar o acesso à leitura e à escrita, marcando seu significado vinculado à conquista e ao exercício da cidadania.

No primeiro texto da segunda seção, o qual é intitulado “Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita” (de 1988), a autora reconhece as contribuições dos estudos lingüísticos à alfabetização, ressaltando o conhecimento das características dialetais como um fator fundamental para as análises do processo de alfabetização. Através desse texto, propõe uma reflexão sobre “o estudo e a pesquisa do desenvolvimento de habilidades textuais sob a perspectiva das ‘funções’ atribuídas ao uso da língua por crianças de diferentes classes sociais” (p. 63). Segundo Magda Soares, é importante conhecer o valor e a função atribuídos à escrita, numa determinada comunidade, para que se possa compreender o significado que lhe é dado e sua implicação na alfabetização. Conforme esse texto, é possível observar, por exemplo, que a linguagem da escola é eminentemente marcada pelo dialeto padrão, e que as crianças de classes populares trazem para a escola uma linguagem diferenciada, em que se marcam funções distintas das escolares, diferenças dialetais e de significados atribuídos à linguagem. A autora conclui que crianças de classes sociais diferentes comportam-se diferentemente em relação ao uso da escrita, porque suas interpretações variam conforme as interpretações que os grupos fazem de situações de enunciação e das expectativas do interlocutor. Ressalta ainda que, se a partir

dos estudos sociolingüísticos existe a denúncia de um processo de desaprendizagem das efetivas funções da escrita, há também um processo de aprendizagem de uma escrita que vai de encontro a essa funcionalidade, ou seja, a aprendizagem de uma escrita que nega o direito de dizer a própria palavra, nega o direito de autoria.

No texto seguinte, “Alfabetização: em busca de um método?” (de 1990), Soares atinge o calcanhar de Aquiles de muitos/as estudiosos/as e professores/as que se colocam contrários à idéia de método na alfabetização, principalmente por conceberem essa noção vinculada aos tradicionais métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e, também, por terem sido influenciados/as pela tendência psicogenética do processo de construção da leitura e da escrita. Assim, coloca em questão a perda de um método na alfabetização, o que ocorreu após a influência do paradigma construtivista (denominação que ela mesma questiona), que desde a década de 80 vem norteando a maior parte das práticas de nossas alfabetizadoras. Contrapondo dois enunciados – *Alfabetização: em busca de um método* e *Alfabetização: em busca de um método?* –, sendo o primeiro afirmativo e o segundo interrogativo, a autora coloca num dos seus *links* que “(...) como consequência da ‘mudança de paradigma’, (...) a questão passou a ser o *impasse* entre, de um lado, a *necessidade* de um método de alfabetização, de outro lado, a dúvida sobre a *possibilidade* de um método de alfabetização no quadro do novo paradigma” (p. 87). As palavras grifadas pela própria autora, bem como o que juntas expressam – o *impasse* entre *necessidade* e *possibilidade* de um método – atravessam todo o texto, até chegar ao ponto fundamental dessa discussão: o resgate da noção de método na área do ensino da língua materna. Soares coloca método como um conjunto de ações sustentadas por determinadas hipóteses teóricas, que visam dar conta de certos objetivos. Ela considera compatível essa concepção de método com a tendência psicogenética na alfabetização, principalmente quando se considera a necessidade de fazer as crianças avançarem no processo de aquisição da leitura e da escrita.

No último texto desta seção, *Novas perspectivas do ensino da Língua Portuguesa: implicações para a alfabetização* (de 1991), a autora tem como objetivo levar o leitor a uma reflexão sobre perspectivas para o ensino e a aprendizagem da língua escrita (alfabetização e letramento no ensino fundamental), através de uma contextualização sociohistórica do ensino da língua. Magda Soares aponta dois enfoques importantes a serem mencionados: o primeiro, a partir do momento que as classes populares têm acesso à escolarização, surge uma distância entre o discurso escolar e os discursos desses novos alunos. O segundo, e esse é o que norteará a discussão, aponta as novas perspectivas que vêm se propondo ao ensino de Língua Portuguesa, perspectivas essas que trazem concepções da Psicologia Genética e dos estudos lingüísticos. Para a autora, essas perspectivas vêm contribuindo para a compreensão da aquisição do código

escrito, quanto aos seus aspectos convencional-gráfico e simbólico, mas ressalta a importância de as crianças fazerem uso, em práticas sociais discursivas, desses conhecimentos construídos. Numa de suas releituras em *links*, Soares comenta que

Este “uso da língua como discurso” é, em síntese, o que se vem denominando letramento; o que se propõe aqui é que, contemporaneamente à aprendizagem dos sistemas alfabético e ortográfico, a criança desenvolva também habilidades de uso desses sistemas em práticas sociais de escrita (p. 105).

Para ilustrar essas muitas facetas da aprendizagem, em *Articulando concepções e práticas*, como é assim intitulada a parte final do seu livro, Soares retoma o artigo “Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método” (de 1998), a fim de resgatar a indissociabilidade entre concepções e práticas, considerando o trabalho desse autor como um dos que mais expressa essa integração. A autora considera uma *redução* considerar o trabalho de Freire como estritamente ligado a um método de alfabetização de adultos. Para ela, Paulo Freire criou uma concepção de alfabetização inserida numa nova concepção de educação, “(...) uma concepção de educação como *prática da liberdade*, educação como *conscientização*; e disso, realmente, foi ele o inventor” (p. 119). Assim, Soares aponta que, ao selecionar palavras geradoras que surgem de temas geradores, a proposta de Freire procura abranger *situações existenciais* dos alfabetizandos, além de enfatizar também a aprendizagem das relações fonema-grafema. Segundo a autora, “(...) é uma concepção que põe o método a serviço de uma certa política e filosofia da educação (...)” (p. 120). Dessa forma, Freire valeu-se de métodos de alfabetização já existentes, concebendo-os em suas dimensões política e ideológica. Com a discussão dos estudos de Paulo Freire, um dos maiores pensadores da alfabetização e da educação em nosso país, a autora finaliza a rerepresentação desse conjunto de artigos e conferências escolhidos para compor o livro ora examinado, posicionando-se claramente na perspectiva das teorias críticas da educação. Nesse sentido, a autora limita a discussão sobre cultura ao considerá-la singularmente, tratando-a como algo superior, de domínio de alguns. Consideramos que Magda Soares poderia ampliar tal discussão, abordando as questões atuais sobre cultura e educação, provocadas pelos estudos pós-críticos, atribuindo à obra o caráter inédito a que se propunha. É possível, então, questionar o significado de cultura, abordado pela autora, contrapondo o uso do termo no plural. Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer vão nos dizer que

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e

artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões (2003, p. 36).

Em última análise, a estrutura apresentada no livro discute definições de alguns termos ainda desconhecidos de muitos/as educadores/as, com vistas a dialogar, através deles, sobre suas práticas e fazendo confluir o seu exame com dimensões teóricas e práticas.

A obra apresenta o retorno de Magda Soares a suas produções anteriores, através de sua reflexão ressignificada, e pode servir de referência para educadores e educadoras envolvidos no processo de aprendizagem da língua materna, em especial no seu registro escrito, seja pela sua organização didática seja pela sua coerência intertextual, mas principalmente por vivenciarmos um momento em que é preciso olhar, de modo amplo, para todos esses discursos que marcam a alfabetização e o ensino da língua como invenções produzidas sociohistoricamente.

Notas

1. Estamos nos referindo ao artigo publicado na *Revista Pátio* (v. VII, n. 29, fev./abr. 2004): *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*.
2. Palavras e expressões literais da autora serão grafadas em itálico.
3. Consideramos importante indicar o ano da publicação original.

Referências Bibliográficas

- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23, Mai-jun/ago, 2003, p. 36-61.
- MARZOLA, Norma. O analfabetismo como metáfora. In: SCHMIDT, Saraí (Org.) *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP& A, 2001, p. 111-116.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. *Revista Pátio*, ano VII, n° 29, fev./abr. 2004.
- _____. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: 26° *Reunião da ANPED - GT Alfabetização, Leitura e Escrita*. Poços de Caldas, 2003.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TRINDADE, Iole Maria; DALLA ZEN, Maria Isabel. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa Merino (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 123-133.

Claudia Gewehr Pinheiro é mestranda em educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
E-mail: claudiagewehr@ig.com.br

Patrícia Moura Pinho é professora substituta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Endereço para correspondência:
paty.mp@terra.com.br



RESENHA CRÍTICA

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003 - 287 p.

Letramento: leitura da palavra e leitura do mundo?

Maria Carolina Fortes e Mariléia Gollo de Moraes

Resultados de uma pesquisa de âmbito nacional – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), realizada pelo Instituto Paulo Montenegro – são apresentados neste livro, organizado por Vera Masagão Ribeiro, em doze artigos de especialistas em educação e leitura. A partir de informações sobre habilidades de leitura e escrita da população brasileira entre 15 e 64 anos, os autores discutem o tema do “letramento”, apontando para a correspondência entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais e para uma série de implicações políticas e ideológicas na inserção dos sujeitos no mundo letrado.

Na Introdução, Vera Masagão explica a metodologia dos testes aplicados na pesquisa, ressaltando que se trata de uma nova abordagem no campo da pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita, a partir do qual se cunhou o termo “letramento”, bem como a distinção entre analfabeto e analfabeto funcional, e os diferentes níveis de alfabetismo, além de comentar dados significativos como o de que 9% da população entre quinze e 64 anos encontra-se na situação de analfabetismo absoluto, ou o de que a maioria das pessoas classificadas como analfabetas (54%) não completou nenhuma série escolar, enquanto 39% completaram de uma a três séries.

Dividida em quatro partes, *A sociedade leitora e as políticas de leitura, Letramento e educação, Trajetória de leitores (as) e Problemas da pesquisa e da avaliação*, a obra inicia com o artigo “Os números da cultura”, de Márcia

Abreu, em que a autora enfatiza a superação da idéia corrente de que os brasileiros não se interessam pela leitura e que têm baixa familiaridade com os livros: “67% dos entrevistados dizem gostar de ler; 32% gostam muito e 35% gostam um pouco” (p. 33). Encerra o artigo com questionamentos para além dos dados, com a preocupação de “compreender a relação estabelecida pelos diferentes grupos com a leitura, adentrando o difícil terreno dos sentidos atribuídos aos textos pelos leitores” (p. 44).

No segundo artigo, “Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação”, Luiz Percival Leme Brito centra a reflexão no tema alfabetismo, buscando compreender as relações entre a cultura escrita e a participação social. O autor traz para a análise a fragilidade dos processos educativos escolares e não escolares, como decorrência das formas como o conhecimento vem sendo imposto pelo modelo de produção capitalista, segundo o qual os sujeitos são vistos como reprodutores da sua própria desigualdade. Existirá efetivamente uma relação bem estabelecida entre ler e ser cidadão? – pergunta-se o autor. O tanto que as pessoas lêem – pouco ou muito – é objetivamente resultado das estratégias de ensino e de promoção de leitura? Será a prática da leitura uma condição para a melhor participação social e para a empregabilidade? (p. 49). A análise feita por Brito leva-o a propor um desafio:

Enfim trata-se de combater os discursos que, hipoteticamente valorizando o letramento como um bem em si, mas de fato sustentando a idéia da competição e da diferença, legitimam mecanismos sociais excludentes e a ideologia da competição. Em oposição a essa perspectiva, há que se reconhecer que as formas de letramento na sociedade de classes têm uma clara dimensão política, não admitindo nenhuma versão puramente técnica (p. 63).

O terceiro artigo, intitulado: “Políticas de promoção da leitura”, de Elizabeth D’Angelo Serra, começa com uma reivindicação: “Não podemos mais permitir que a alfabetização de qualquer brasileiro esteja separada das condições necessárias para a sua manutenção: a garantia do acesso aos materiais escritos” (p. 66). A autora chama a atenção para os dados do INAF, os quais revelaram que a maioria das pessoas não frequenta bibliotecas e, no entanto, gostam de ler, independente de classe social e nível de alfabetismo. Segundo a autora, a pesquisa revela que a idéia de biblioteca como espaço institucional para o uso coletivo de livros e, conseqüentemente, de direito à leitura, não está presente na sociedade brasileira. Ressalta que “mais um sintoma grave da exclusão social é a falta de uma política para bibliotecas, que deve ser parte obrigatória de uma política de leitura” (p. 78). Comenta algumas políticas recentes e acredita na leitura como meio de democratizar a cultura: “políticas de educação devem buscar cada vez mais integrar a cultura e vice-versa” (p. 85).

Na segunda parte do livro, Magda Soares escreve sobre “Letramento e escolarização”, levantando algumas hipóteses sobre letramento e escolarização,

as quais dizem respeito à não-fragmentação e às profundas relações entre ambas, absolutamente necessárias na efetivação das práticas sociais de leitura e de escrita. “Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis” (p. 92).

É significativo aqui refletir sobre a forma como a autora analisa os dados da pesquisa do INAF – 2001, os critérios e categorias utilizados, de modo a mostrar a importância de o pesquisador mobilizar o olhar para diferentes focos: “é necessário olhar o avesso dos dados” (p. 99). Nesse sentido, a autora mostra situações ricas e elucidativas, através dos dados que se apresentam em percentuais baixos, mas não desprezíveis. Tais dados apontam para outra categoria de análise, referente às causas geradoras de discrepâncias: na escola, o tempo entre o processo de escolarização e a avaliação; e, na sociedade mais ampla, as condições dos sujeitos entrevistados, diante do uso da leitura e da escrita. Partindo da análise destes dados, traz os conceitos de letramento social (habilidades de leitura e escrita demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade) e letramento escolar (habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pela escola).

A seguir, a educadora chilena Isabel Infante traz o tema “Educação e capacitação permanente”. Concebe a capacitação permanente como um processo que se dá ao longo da vida, oportunizando uma sólida formação básica, de tal forma que permitiria às novas gerações “pensar” adequadamente uma massa crescente de informação e dominar linguagens diversas. Isso tudo como desafio à educação, frente ao impacto dos avanços tecnológicos no trabalho e na vida diária. Cita como exemplo a alfabetização computacional ou audiovisual.

Ao final, lança um desafio, chamando a atenção para a necessidade de se melhorar o nível de escolarização da população:

A principal tarefa do Estado em países com baixa escolaridade média entre os adultos é prover-lhes novas oportunidades de educação básica, mais flexíveis mas igualmente exigentes. Sem isso, resultam insuficientes medidas visando estender as oportunidades de qualificação profissional (p. 121).

A terceira parte – *Trajétórias de leitores (as)* – abre-se com o texto “Leitura: algo que se transmite entre as gerações?”, de Ana Maria de Oliveira Galvão. Tendo como referência pesquisas em história e sociologia da leitura, a autora discute a transmissão intergeracional da cultura escrita, estabelecendo um contraponto entre a “determinação do destino”, pelas heranças – corroborada pelas estatísticas – e as trajetórias únicas de pessoas, que rompem com essa determinação. Assim cita a autora:

Quando estamos no âmbito de modelos estatísticos que fazem uma correlação entre propriedades sociais, fora de qualquer referência a situações particula-

res, somos às vezes conduzidos a fazer uma representação um tanto falsa dos seres sociais concretos que, na realidade social, são os “portadores”, os “detentores” dessas propriedades (p. 127).

Destaca o significativo avanço do letramento entre gerações, a importância das influências familiares, e aponta para a necessidade de certa mobilidade em torno da alfabetização, de modo a permitir acesso a “todos”, a partir de um letramento que se faz em diferentes contextos, numa perspectiva de socialização da cultura letrada. Em outras palavras, diz a autora: “embora o acesso ao mundo da cultura escrita tenha se democratizado nas últimas décadas, está vinculado, na maior parte dos casos, ao mundo urbano, às elites econômicas, às regiões mais ricas do país” (p.148).

O artigo seguinte, de Marta Kohl de Oliveira e Cláudia Lemos Vóvio, constrói-se a partir de referenciais da psicologia da aprendizagem, numa perspectiva sócio-histórica. Abordando o problema da heterogeneidade e homogeneidade entre sujeitos pertencentes a grupos com distintos níveis de alfabetismo, as autoras direcionam a análise dos dados da pesquisa aos aspectos sócio-econômico, de nível de escolaridade, de exposição a ambientes letrados na infância e de envolvimento em práticas letradas na vida cotidiana – fatores associados habitualmente ao nível de alfabetismo do sujeito.

A seguir, o artigo “Homens, mulheres e letramento: algumas questões”, de Marília Carvalho e Mayra Moura, analisa os dados focando a questão do gênero, aspecto que traz revelações significativas: o maior desempenho das mulheres – 64% classificadas nos níveis 2 e 3 de alfabetismo, comparado ao índice de 55% do sexo masculino –, indicando que os resultados estão relacionados aos recentes avanços na escolaridade das mulheres brasileiras – as quais são a maioria no Ensino Superior, desde os anos 80.

As autoras colocam duas indagações que têm, atualmente, recebido pouca atenção entre as pesquisas educacionais brasileiras, e que ficam em aberto: “por que os homens vêm se saindo pior no processo de escolarização? E por que vêm se mostrando piores leitores, mesmo quando comparados a mulheres de mesma escolaridade?” (p. 178). Também se posicionam a respeito da concepção de gênero, segundo Joan Scott: “para nós, adotar uma tal concepção não significa abolir nas análises o uso do conceito de sexo, mas evitar um uso ingênuo e não problematizado” (p. 181). Ou seja, alertam para não se reduzir as mulheres a sua condição de gênero, como um bloco homogêneo, pois com isso corre-se o risco de fazer tábua rasa de todas as demais condições sociais. Nas conclusões, escrevem:

[...] é possível afirmar que existe uma correlação entre práticas de letramento e sexo. A escolaridade e a situação atual de trabalho (em casa para mulheres; fora de casa, para homens e mulheres), variáveis observadas em detalhe, interferem nessas práticas, mas em quase sempre favorecendo as mulheres,

que se destacam pelas mais altas freqüências de realização das práticas de leitura e escrita. [...] Na verdade, os homens fazem usos mais restritos da leitura e da escrita e as maiores freqüências de uso são apresentadas por pessoas do sexo feminino e mais escolarizadas (p. 190).

Na quarta parte do livro, Alceu Ravello Ferraro e Angela Kleiman tratam dos problemas da pesquisa e da avaliação, aprofundando a discussão em torno do caráter assumido pelas pesquisas quantitativas e pelas pesquisas qualitativas, nas Ciências Sociais. Alceu Ferraro, apoiado em sua trajetória de pesquisa no campo de índices de alfabetização e da produção histórica destes índices, busca realizar uma análise comparativa entre os resultados obtidos pelo INAF 2001 e os dados do IBGE – Contagem da População 1996 e Censo Demográfico 2000. A comparação desses dados permitiu a Ferraro propor categorias para classificar o letramento, tendo como base o tempo de permanência dos sujeitos na escola, bem como sugerir que essas categorias não se fechem em apenas um método de abordagem. Ao concluir, Ferraro sugere que seja dada continuidade à pesquisa, levando em conta a propriedade do teste utilizado pelo INAF, bem como a qualidade da escola fundamental: “ou o teste é muito rigoroso, ou a escola fundamental brasileira deixa a desejar!” (p. 205).

Ângela Kleiman, por sua vez, examina os problemas encontrados no processo de avaliação da leitura e da escrita, proposto pelo INAF: os resultados mostraram que os tópicos de leitura e compreensão tiveram o mais alto índice de dificuldades. A autora trata criticamente a questão do olhar grafocêntrico assumido pela pesquisa. Demonstra o peso ideológico da relação entre o pesquisador e o pesquisado, retomando assim a discussão de Marta Khol de Oliveira, quando aponta para o aspecto da singularidade e das relações de homogeneidades e heterogeneidades, que se evidenciam ou não, dependendo das escolhas metodológicas do pesquisador. Marta defende o método qualitativo de análise, apontando certas limitações nos levantamentos quantitativos e estatísticos, os quais deixariam obscuros alguns dados significativos.

A forma instigante e perspicaz como os autores controem raciocínios e conduzem as análises, ao mesmo tempo que propõem reflexões e dialogam com o leitor, nos autoriza a dizer que a obra *Letramento no Brasil* tem caráter desvelador, propositivo, problematizador e provocativo. Desvelador de mitos em relação ao analfabetismo, à alfabetização e a práticas de leitura e escrita dos jovens e adultos brasileiros. Propositivo, pois oferece à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre as habilidades e práticas relacionadas à leitura, a escrita e a matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura. Problemático e provocativo, em função de levantar questões e não esgotar as hipóteses e suposições, instigando os pesquisadores na área da educação a adentrarem as trilhas da temática *Letramento*.

Enfim, trata-se de um convite à leitura e à discussão do letramento, para além das estatísticas, apontando para a reflexão freireana, que nos diz: “ler a palavra é ler o mundo”. O conceito de letramento aqui discutido traz implicações históricas, sociais e culturais, que ocorrem no conjunto das práticas sociais de escrita, ampliando-se para além da escola. O conjunto de artigos dessa obra nos convida a pensar práticas de letramento para sujeitos sociais, singulares e plurais, que se constituem na diversidade das relações e, por isso, precisam participar de forma consciente do poder da língua escrita na sociedade letrada.

Maria Carolina Fortes é educadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), de Passo Fundo, e mestranda em educação do PPGEDU/UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Dr. Vergueiro, 271/ 401 – Rodrigues
99010051 – Passo Fundo – RS

Mariléia Gollo de Moraes é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI–Campus de Erechim), da rede pública estadual e mestranda em educação do PPGEDU da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Major Cândido Cony, 895
99900-000 – Getúlio Vargas – RS
marileiagm@uri.com.br