

Questionamento sobre o conceito de Literacia através do seu contrário¹

José Manuel Resende²

1.

Hoje em dia é um lugar comum apontar as sociedades de modernidade tardia (Giddens,1992:139-140) como territórios já integralmente alfabetizados. No entanto, a eliminação do analfabetismo é um processo historicamente recente em muitas regiões do continente europeu e a sua concretização não ocorre como um acto de magia, de um modo acelerado e em simultâneo em todas as regiões.

A alfabetização generaliza-se, em primeiro lugar de norte para sul da Europa (Ramos:1988), sendo a sua incidência mais significativa no interior dos países e regiões setentrionais e centrais deste continente. Em algumas destas regiões - por exemplo na Escandinávia - a cobertura alfabética inicia-se nos séculos XVII e XVIII. Pelo contrário, a alfabetização do sul da Europa é um processo mais tardio e em algumas das suas regiões (por exemplo no nosso País), as taxas de alfabetização ainda são muito elevadas na 1ª metade do século XX.

Em Portugal as taxas de analfabetismo tendem a manter-se com alguma persistência e com índices significativos relativamente a outras regiões da Europa em que a cobertura da alfabetização já foi realizada com êxito. O seu retrato numérico retirado do censo de 1991 parece comprovar a tese da sua permanência. Em 1991 o analfabetismo representa ainda 12,1% a nível nacional e de 11,9% no continente. Em termos regionais o Alentejo apresenta a taxa mais elevada - 23,6%. A região do Centro (15,3%), a região do Algarve (15,4%) e a região Autónoma da Madeira (17,1%) aparecem com valores acima da média nacional (Esteves,1995:26). De acordo com os dados do Inquérito ao Emprego do INE em 1999 «9,3% da população portuguesa com mais de 15 anos (com maior incidência sobre a população mais idosa) ainda eram incapazes de ler e de escrever» (Visão,2002:18). A expansão regular da alfabetização e o crescimento contínuo da escolarização nas sociedades modernas são encarados por alguns analistas como sinais de transformação da própria modernidade. De facto vivemos num contexto determinado por práticas discursivas construídas sobre o lema das mutações radicais e céleres que atravessam transversalmente toda a sociedade humana.

Alicerçadas em propostas analíticas de natureza prospectiva de grande efeito mediático tais práticas anunciam ou o fim das sociedades industriais (Bell:1977), ou o fim das sociedades capitalistas (Drucker:1993) ou ainda a entrada numa terceira vaga civilizacional (Toffler:1984). Cada um à sua maneira, estes autores constroem por antecipação um modelo de sociedade saído dos escombros do modelo societal que lhe dá origem. Entre os diferentes entendimentos sobre o futuro da sociedade, há entre os três autores algo em comum: todos conferem grande importância à centralidade do conhecimento, do saber e da informação como factores identitários da nova sociedade que está a germinar desde o final da modernidade organizada (Wagner:1996) nas sociedades económicas e tecnologicamente avançadas. O eixo desenvolvimento científico e tecnológico passam a ser ingredientes que são então mobilizados para distinguir regiões e países do planeta Terra. Sem entrar em consideração com as características particulares dos processos históricos de cada uma das regiões e dos países do nosso mundo, estas perspectivas criam um tipo de classificação comparativo em termos de desenvolvimento económico, tecnológico e humano entre países, baseado sobretudo em indicadores nacionais e internacionais associados a níveis de

consumo e de utilização de competências obtidas pelos conjuntos populacionais nos itinerários escolares existentes em cada país ou região classificada.

Olhando para as transformações ocorridas nas sociedades pós-industriais, Daniel Bell salienta que «a distinção mais impressionante» em termos de mudança de escala entre os finais do século XVIII e os nossos dias, «prende-se» com o «número de pessoas que cada um de nós *conhece* e» com o «número de pessoas *de que temos conhecimento* - em suma, a maneira segundo a qual experimentamos o mundo» (Bell,1977:196). A esta mudança de escala em termos da experimentação do conhecimento não é alheia tanto a intervenção directa do papel desempenhado pelos mass media como pelas transformações tecnológicas no mundo das comunicações que aceleraram cada vez mais as trocas de serviços e de informações em dimensões muito mais amplas do que acontece anteriormente.

Baseada a experimentação vulgar do mundo por mediação do conhecimento e da informação transmitida pelos diversos meios de comunicação ligados por sua vez às inovações tecnológicas que tornam possível a universalização das trocas a uma velocidade e eficácia nunca sentidas e reconhecidas socialmente, convém agora fazer luz sobre a definição atribuída por este sociólogo americano ao conceito de conhecimento. Para Bell o conhecimento é tudo aquilo «que chega a ser objectivamente conhecido, uma propriedade intelectual, associada a um nome ou grupo de nomes, e garantida por direitos de autor ou por alguma forma de reconhecimento social (publicação, por exemplo)» (ibidem:201). É baseando-se nesta concepção de conhecimento alicerçada numa experiência escolar formal que este autor nos fornece o seu «tipo ideal» de sociedade pós-industrial. Na verdade, esta nova configuração societal «representa o aparecimento de novas estruturas e princípios axiais: uma sociedade produtora de bens transformada em sociedade de informação, ou erudita; e nas modalidades de conhecimento, uma mudança no eixo da abstracção, que passa do empirismo ou improvisação, através do sistema de ensino-e-erro, para a teoria e codificação do conhecimento teórico, com o intuito de dirigir as inovações e a formulação das linhas de acção»(ibidem:538).

Como parece ter ficado claro a sociedade pós-industrial é aqui concebida como uma configuração social centrada num conhecimento formal, codificado e erudito que se distingue

do conhecimento vulgar. Isto significa que a experiência comum vivida no mundo pós-industrial passa a ser cada vez mais mediada por este tipo de conhecimento abstracto, aliás o resultado directo de uma passagem cada vez mais generalizada e frequente pela escola. Por outras palavras, o reconhecimento aqui produzido sobre a importância do conhecimento, da utilização adequada da informação e do saber, ajuizados como atributos naturais do homem moderno, corresponde também ao reconhecimento realizado por este autor aos diferentes suportes escritos que tornam historicamente possível a sua existência, visibilidade e universalidade.

Corroborando uma imagem formulada por Passeron «a escrita é a mais falante palavra de uma cultura. Entendemos por isso que a escrita é um multiplicador da comunicação pelo verbo que ocupa já, em toda a cultura, uma posição privilegiada pelo poderio polimórfico das línguas naturais: a “dupla articulação da “linguagem natural contribui aqui para um destino comum à palavra e à escrita por comparação com os sistemas de comunicação que repousam sobre sinais não verbais» (Passeron,1991:335). Logo o acesso a qualquer sistema de comunicação, incluindo as *novas tecnologias*, requer sempre o domínio de um sistema alfabetizado codificado, isto é, o domínio da própria escrita e da leitura. As desigualdades na aquisição destes requisitos acabam por ter incidência no acesso e na plena utilização dos sistemas de comunicação e de difusão baseados em ícones codificados em letras, algarismos e palavras, dificultando tanto as práticas da escrita como as práticas da leitura.

Neste sentido, as orientações analíticas já não se podem fixar exclusivamente na questão da produção das desigualdades do acesso aos dispositivos da escrita, sobretudo se concebermos os referidos dispositivos como emanações directas de uma dada representação construída a partir de uma passagem electiva por uma escolarização prolongada. A convocação deste alerta prévio não pode ser entendido como um desejo secreto de criticar o lugar da escola e das aprendizagens que ali ocorrem ao longo de trajectórias escolares, umas mais curtas do que outras.

Esta posição assume, neste contexto, um outro sentido bem diferente do anterior. Do nosso ponto de vista é conveniente articular aquelas preocupações com a pluralidade de utilizações (e até de lugares de aprendizagem) que hoje se faz da escrita. Esta segunda aposta analítica

é fundamental para se interpretar a pluralidade de práticas reflexivas produzidas por diferentes grupos de actores no dia a dia das sociedades modernas.

A adopção de práticas de escrita fora do contexto escolar, aquilo a que Bernard Lahire designa por «práticas vulgares de escrita em acção» (Lahire,1998:137-167), tem-se multiplicado de acordo com as transformações morfológicas ocorridas ao longo das últimas décadas da modernidade tardia e reflexiva (Giddens:1992) (Beck Giddens,Lash:2000), ou no dizer de Wagner na segunda crise que pontua a modernidade nos seus caminhos em direcção a uma modernidade liberal alargada (Wagner:1996) ³. As referidas modalidades de agir são «práticas que representam verdadeiros actos de ruptura face ao sentido prático, à lógica prática, e podem compreender-se a partir da relação negativa que elas desencadeiam em relação à memória prática, incorporada, do habitus. Elas tornam possível o domínio simbólico de certas actividades, do mesmo modo como a sua racionalização» (Lahire,1998:138).

O destaque concedido a estas práticas vulgares de escrita vai ao encontro da importância atribuída por Wagner (1996) à disciplina e formalização como duas dimensões ligadas aos regimes de acção inseridos, quer nos contextos institucionais, quer em encontros interactivos informais que enformam a actual modernidade. Como salienta este sociólogo alemão, «uma análise histórica da modernidade requer portanto que se distinga entre o discurso sobre o projecto moderno (ele próprio ambíguo, justificável através de uma sociologia do saber, ambos sujeitos a transformações históricas) e as práticas e instituições das sociedades das sociedades “modernas”» (Wagner,1996:25). Tais discursos coexistem no interior do referido projecto, um salientando a importância da liberdade e da autonomia individual e o outro sublinhando a disciplinarização e a regulação das acções humanas.

O primeiro discurso é ilustrado pelos seguintes acontecimentos: a revolução científica e a progressão dos saberes (e dos diversos suportes escritos que lhe conferem a relevância social e cultural), as revoluções políticas que autorizam projectos reivindicativos em prol da autonomia individual e colectiva e as revoluções económicas que dão origem à autonomização das relações económicas face ao Estado absolutista, ao desenvolvimento das tecnologias, ao incremento do espírito de iniciativa e aos esquemas de regulação laboral

e de segurança social convencionados (ibidem:26). O segundo discurso é composto pelo apelo à necessidade de preservação da ordem social face à crescente individualização e à quebra correspondente dos laços de solidariedade e de auto regulação social (ibidem:28-29). Assim, «liberdade e disciplina são manifestamente traços essenciais da condição moderna» (ibidem:30).

Tanto do ponto de vista dos discursos sobre o projecto imaginado de modernidade (independentemente das configurações assumidas nas representações construídas pela Sociologia) como do ponto de vista das práticas sociais e das instituições, a escrita assume em todos estes processos e lugares uma enorme relevância. Associando-a historicamente à produção social dos saberes e à sua inserção em lógicas eminentemente escolares, as práticas deste tipo de escrita ligam-se a todo o trabalho de formalização e de codificação que tem sido cada vez mais acentuado e estendido nas sociedades modernas. As crescentes práticas formais e codificadas objectivam-se nos múltiplos processos de regulação convencionados (e negociados) que emanam regras e dispositivos normativos, abrangendo argumentos justificativos conectados a tópicos do lado da disciplinarização das práticas e a tópicos do lado da autonomização das práticas.

O Estado não aparece desligado nem distante destes processos, caracterizando-se o papel dos seus dirigentes no trabalho de definição e difusão das regras e normas convencionadas que se estendem por toda a vida quotidiana. Por intermédio deste trabalho é possível identificar regimes de justificação em que as suas formas de julgamento e os seus fundamentos legítimos procurem tornar compatíveis duas exigências que têm assumido ao longo de toda a história da modernidade uma posição de grande destaque: de um lado a exigência de que todos os seres humanos pertencem a uma mesma humanidade comum, e do outro lado a exigência de que todos os seres humanos trabalham no sentido de se estabelecer um determinado ordenamento e hierarquização segundo o seu grau de grandeza sem qual não é possível respeitar e reconhecer uma igual dignidade a todos os homens e mulheres (Boltanski, Thévenot:1991, 1ª edição 1987).

Deste modo, tanto o trabalho convencionado como as críticas que lhe são dirigidas representam formas de codificação suportadas por dispositivos regidos pela escrita. Como nos alerta Wagner, «a formalização é uma maneira de reinterpretar o mundo e de

reclassificar os seus elementos com vista a acrescentar o seu tratamento. As conquistas das instituições modernas, quanto à extensão do seu poder, apoiam-se regularmente sobre tais formalizações» (Wagner, 1996:58-59).

É neste sentido que o trabalho de formalização - tanto do tópico das convenções e dos seus dispositivos de regulação e disciplinarização como do tópico da crítica e das suas reacções autonomistas ou libertárias - não pode ser concebido sem a intervenção da razão gráfica vulgar ou sábia, formal ou informal, apesar de não ser difícil de conceder às acções ligadas ao registo gráfico escolar (e, por isso mesmo a razão gráfica convencional) um lugar predominante nestes textos (Desrosières:2000, 1ª edição 1993). Por outras palavras, todo o trabalho de classificação, formalização e codificação desenvolvido pelo Estado, assente, por exemplo, nos inúmeros formulários que fornece aos cidadãos para preencher, é suportado por uma lógica da razão gráfica tipificada pelo registo escrito aprendido na escola. Aliás, é por intermédio da escola que se começa a aprender a lidar com este tipo de utilização do registo escrito.

Para classificar e agrupar indivíduos e objectos, todo o tipo de peritos recorre à escrita e ao cálculo convencional. Ora «a classificação exige a construção de conceitos que representam certos aspectos do mundo. As práticas modernas, nomeadamente devido à sua extensão, contêm sempre um forte elemento de representação, de substituição de alguma coisa que não está presente» (Wagner, 1996:59). Por sua vez a formalização requer a definição de regras que simultaneamente auxiliam a configurar as suas formas e dão uma determinada força às suas representações.

Se a formalização (e o registo escrito convencional) mostra um lado constrangedor porque tem o poder de reduzir a própria realidade que ordena de acordo com os seus princípios de equivalência e componentes previamente definidos e acordados, confere paradoxalmente ao mesmo tempo, capacidades e habilidades a quem trabalha naquelas instituições - onde se inclui a escola - e a quem é convidado (ou levado) a participar naquele mesmo trabalho, através do domínio prático de como se preenchem os formulários (domínio que gradualmente se estende à sua própria lógica) construídos por peritos e especialistas ou pelos dirigentes da administração estatal. Num e no outro destes dois tipos de efeitos produzidos por este

trabalho - o efeito constrangedor e o efeito habilitante - aparece a já designada razão gráfica convencionalizada, que apesar da sua legitimidade não deixa de ser objecto de críticas por causa dos obstáculos que criam aos cidadãos que menos a utilizam com a correcção requerida.

2.

A pluralidade de experiências a que os indivíduos escolarizados são sujeitos no quadro da relação administração-administrados, ou no quadro da relação inquiridores-inquiridos, ou ainda no quadro da relação indivíduos-objects de registos⁴ - concorre, nos contextos de utilização da escrita, para a aquisição de um domínio simbólico por parte dos seus utilizadores. Por sua vez tal domínio simbólico pode eventualmente já não gerar práticas pré-reflexivas. O entendimento universal de que todas as acções são orientadas por um sentido prático das práticas, «pré-reflexivas, não intencionais, infra-conscientes, etc., que as acções quotidianas se encaixam umas nas outras numa espécie de improvisação permanente (movimento não previsto e totalmente imanente no movimento das coisas) é universalizar um caso entre os possíveis e permanecer cego a uma grande parte das práticas sociais» (Lahire, 1998:166). Através deste raciocínio Lahire pretende equacionar os limites da teoria prática construída por Bourdieu, em particular o carácter universalizante do conceito de habitus que enforma a referida perspectiva analítica.

É justamente a escolarização e uma utilização da escrita que vão contribuir para a produção de acções contextualizadas que se distanciam do referido sentido prático acoplado sempre às acções e reacções humanas. Na verdade, a escola não consegue sobreviver, em termos de identidade institucional convencionalizada, sem a matriz da língua nacional e das linguagens que corporizam as diferentes disciplinas incluídas no currículo. Todas estas formas de linguagem são objecto de aprendizagem por excelência de todos os seus frequentadores, independentemente das suas origens sociais, geográficas, étnicas, o seu género e idade⁵. Por outras palavras, «de todos os grandes universos socializadores, o universo escolar é

aquele onde se opera de uma forma mais sistemática e com maior duração a ruptura com o sentido prático linguístico. Lugar comum partilhado durante um determinado período de tempo pelo conjunto da população, é portanto inconcebível na sua especificidade, na sua originalidade histórica e, no fundo, na sua radical estranheza» (ibidem:121).

Sendo o verbo ensinar um verbo transitivo (ensina-se alguma coisa a alguém), escola é o lugar indicado a ensinar a língua nacional e as linguagens associadas aos saberes que ali são apreendidos. Mas é preciso não confundir a expressão «ensinar uma língua» - por exemplo enquanto atributo de uma construção plural da identidade nacional - com a expressão «aprender a falar». A distinção entre o sentido conferido a estas duas expressões é fundamental porque «ensinar uma língua escolar» «consiste fazer entrar as crianças num universo linguístico estruturado: com as letras, as palavras, as frases, os textos, as regras de composição das palavras, as regras gramaticais, as regras ortográficas, os constrangimentos textuais (narrativas, descritivas, argumentativas...), etc.» (ibidem:121).

Aparentemente parece que nada se passa entre o universo falante familiar e convencial e o universo de aprendizagem escolar das linguagens. No entanto existe uma distância entre estes dois espaços de comunicação e de experimentação das linguagens de um lado, e da língua nacional do outro lado. A codificação escolar das linguagens apreendida na escola e a sua utilização desencadeia a tal ruptura com o sentido prático das práticas. Passam então a ficar claras as diferenças entre os contextos marcados pela escrita aprendidas na escola e os contextos marcados pela oralidade resultante de uma aprendizagem *prática* de uma linguagem.

É preciso notar que a escrita e a sua aprendizagem formal e sistemática têm uma história que apresenta uma espessura temporal mais longa do que a espessura temporal dos sistemas de ensino institucionalizados ao longo do processo de construção social da modernidade. Ao longo deste complexo e contraditório percurso este objecto tem estado presente em diferentes acontecimentos.

Uma das primeiras actividades onde a escrita marcou a sua presença foi na génese das actividades e rituais religiosos. Nestes projectos de raiz universal, a sua importância circunscribe-se, quer às tarefas desempenhadas pelos seus especialistas - clero e intelectuais - quer ao estabelecimento de fronteiras que são definidas e redefinidas pelos

livros sagrados e os rituais de consagração, devoção e oração, quer ainda ao seu carácter eminentemente universalista porque as suas normas estendem-se a mais do que um grupo ou a uma sociedade ou porque as suas proposições escritas «(encorajavam) a descontextualização ou a generalização das normas» (Goody,1987:28).

Em segundo lugar a sua presença faz-se sentir nas questões económicas organizadas, quer em torno do templo, quer em torno do palácio, quer ainda em torno da cidade mercantil.

Por último, a escrita apareceu ligada, desde os primórdios da sua invenção, às actividades administrativas relacionadas com o trabalho burocrático dos Estados. Esta ligação incluía dois momentos concretos. O primeiro referia-se à sua presença em todos os processos políticos, nomeadamente nas democracias modernas, onde «a escrita pode ser uma força democrática, em especial para uma comunidade de uma escala maior do que a pode ser manobrada em relações face-a-face» (ibidem:142). Por outras palavras, a vantagem decorrente do anonimato e do carácter pessoal garantido por este dispositivo codificado é uma conquista política notável, uma vez que libertou os actores dos constrangimentos criados pelos vínculos de natureza pessoal associados às relações interpessoais muito habituais antes da formação da modernidade ou em regimes políticos de raiz totalitária.

O segundo referia-se à sua presença em todos os dispositivos escritos legais produzidos por especialistas estatais. Nestes textos jurídicos outorgados pelo Estado é possível encontrar os juízos, as formas de entendimento e os modelos de justificação (Boltanski,Thévenot:1991) apresentados pelos seus autores sobre os indivíduos, sobre as relações entre indivíduos e grupos colectivos e sobre as relações entre indivíduos e os objectos que os rodeiam.

Em resultado de processos assentes numa determinada lógica, a escrita permite «ao homem separar claramente as palavras, manipular a sua ordem e desenvolver formas silogísticas de raciocínio. Estas formas parecem pertencer especificamente à escrita e não à oralidade, usando mesmo um elemento puramente gráfico - a letra - para indicar a relação entre as partes constituintes» (Goody,1987:22). O mesmo processo analítico pode ser aplicado à aquisição dos valores numéricos e ao desenvolvimento de contagem aritmética introduzidas nas actividades humanas desde as civilizações antigas.

Letras e números - a fixação lógica da escrita - contribuem decisivamente para o

desenvolvimento de novas formas e mecanismos de comunicação entre os seres humanos detentores do conhecimento alfabético.

Tal lógica integrada na aprendizagem escolar das operações ligadas à escrita, ao cálculo e à leitura permitiu a passagem de um tipo de pensamento concreto, localizado, fortemente contextualizado - marcado pela oralidade - para um outro tipo de pensamento orientado «para uma maior “abstracção” e descontextualização do conhecimento» (ibidem:23) - marcado pelo movimento da escrita. As possibilidades de manipulação dos caracteres escritos sem pôr em causa as regras gramaticais são também consideradas como uma propriedade da aprendizagem escolar da escrita.

A natureza formal ou informal da escrita não substitui os modos de falar. Nem tão pouco a actividade gestual ou a postura corporal como instrumentos da comunicação humana.

Contudo, a escrita «e mais especificamente, a aprendizagem e o uso da escrita alfabética tornaram possível examinar o discurso de uma outra maneira, emprestando à comunicação oral uma forma semipermanente. (...) Simultaneamente, aumentaram as possibilidades de acumular conhecimento, em especial o conhecimento de tipo abstracto, pois a escrita transformou tanto a natureza da comunicação, fazendo-a ir além dos contactos pessoais, como sistema de armazenamento de informação (ibidem:47). Este carácter assumido pela escrita reforça uma das características de algumas formas de comunicação que emergem na fase de transição entre a modernidade organizada e a modernidade liberal alargada ou a modernidade reflexiva (Beck,Giddens,Lash:2000), (Wagner:1996).

Na verdade, os dispositivos da escrita e as trocas de informação e de significado que a lógica alfabética torna possível, com ou sem a presença dos seus autores, constituem-se como veículos de reflexividade social para os seus utilizadores, independentemente das suas propriedades sociais. A expressão crítica desenvolvida hoje em dia nas sociedades modernas tanto é marcada pela comunicação oral - ilustrada pelo contacto mais estreito entre os denunciadores e a rádio ou a televisão - como pela comunicação escrita objectivada, por exemplo, nas cartas dirigidas aos directores dos jornais (Boltanski:1984,1990), em registos feitos nos livros de reclamação (Resende,Sampaio,Domingos:2001) ou em artigos de opinião publicados em jornais, revistas ou por outras formas mais inovadoras (Resende:2001).

De qualquer forma, a escrita formal e aprendida na escola apresenta algumas propriedades que não aparecem à luz do dia de um modo inaugural. As suas características codificadas, que correspondem também à utilização adequada das regras gramaticais que ordenam e universalizam a natureza dos códigos que dão acesso à sua manipulação escorreita, são, ao invés, o resultado de um trabalho de apuramento, filtragem, afinamento, inovação regulada e codificação abstracto-formal desenvolvido por um conjunto alargado de actores treinados para o efeito. Nem as próprias regras gramaticais escapam a este trabalho lento e prolongado no tempo.

Estes actores são sujeitos e intervenientes num processo de aprendizagem formal com o propósito aprenderem os princípios e as regras que estruturam a escrita, ou por outras palavras estudam os princípios normativos historicamente convencionalizados em cada período e em cada um dos contextos que atravessam a sua longa história. É pois na época moderna que é conferida à escola as funções praticamente exclusivas de ensinar os seus utilizadores frequentes a praticar a utilização correcta (formal e codificada) da escrita segundo a razão ou a lógica requerida por esta instituição (Resende:1997).

Por isso, estas reflexões optam por conceber a literacia - a capacidade dos indivíduos utilizarem as suas competências básicas para o processamento da informação escrita existente em diferentes tipos de suportes (Benavente et al:1996), (Resende:1997), (Gomes:2002) - como um fenómeno contextualizado. É impossível separar a produção social da literacia dos contextos (escolares ou não escolares, formais ou informais) onde o recurso à escrita alcança um significado importante para os seus utilizadores.

Como escreve Filipe Reis «optar por (...) conceber a literacia como um fenómeno não dissociável dos contextos sociais particulares (seja a escola, o contexto doméstico, a igreja, o café, o local de trabalho, a associação recreativa, etc.) onde a mesma ganha sentido e significado, (...) implica concebê-la como não autónoma e descontextualizável das situações de prática social onde intervém e dos significados que os indivíduos constroem sobre ela. Esta implicação acarreta outra: enquanto produtos e produtores da cultura letrada os teóricos da literacia estão altamente predispostos a aceitarem, sem os discutir, os sistemas de crenças e ideologias dominantes nos seus próprios contextos de prática científica acerca dos

benefícios sociais e culturais e cognitivos da literacia» (Reis, 1997:110-111), ajuizada sobretudo no âmbito de uma racionalidade eminentemente escolar.

Finalmente, convém não esquecer as práticas de leitura. Aliás, a aprendizagem da língua não desemboca só no acto de escrever e de contar, ou de operar as contas e os seus cálculos através dos seus símbolos numéricos. Integradas também nos seus contextos particulares, as práticas de leitura são também, hoje em dia, práticas escolarmente codificadas. Ensina-se a ler um texto adequadamente e de acordo com uma velocidade determinada segundo a idade e o nível de aprendizagem da leitura.. No entanto, historicamente nem sempre a aprendizagem da leitura ocorre exclusivamente (ou quase exclusivamente) no espaço escolar. Daí que não se possa ocultar o «processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferencialmente uma significação» (Chartier, 1988:24). Afastando-nos de um tipo de leitor universal e abstracto, as análises a realizar a propósito dos actos de leitura exigem colocar face-a-face os produtores e os consumidores com determinados atributos sociais. Assim, «considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e atitudes, caracterizadas pelas práticas de ler, e, por outro lado textos cujos significados se encontram sempre dependentes dos dispositivos discursivos e formais - chamemo-lhes «tipográficos» no caso dos textos impressos - que são os seus (ibidem:25-26).

3.

A novidade da designação de «Literacia» em Portugal criou alguns problemas durante a pesquisa que concluímos em 1997 (Resende:1997). Na verdade, esta categoria ainda não tinha entrado nas formas de categorização e de classificação dos indivíduos que não dominavam convenientemente as operações requeridas a quem trabalhava os símbolos ligados ao alfabeto e aos números. As únicas categorias estabelecidas eram os

«analfabetos» e os «analfabetos funcionais».

A única hipótese de tentar obter uma primeira aproximação às formas de tradução de uma categoria como esta era tentar desenhar as representações construídas por um grupo de actores que de certa maneira acompanhava de perto o desenrolar da investigação sobre o «perfis de literacia» em Portugal (Benavente et al:1996). O referido programa de investigação sobre este novo objecto foi desde o seu início apoiado pelo Conselho Nacional de Educação.

Neste sentido, parecia possível obter através de entrevistas realizadas a alguns destes conselheiros (19) uma primeira aproximação às formas de objectivação desta categoria.

Por intermédio do trabalho de objectivação da categoria era possível identificar, por um lado os julgamentos produzidos por estes actores, e por outro lado, o tipo de fundamentação avançado ao longo da referida operação. Os julgamentos fundamentados apareciam, por sua vez, traduzidos em diferentes regimes de justificação (Boltanski, Thévenot:1991), associados às razões apresentadas pelos entrevistados.

Se o propósito do estudo nacional de literacia (1996) era efectuar uma «avaliação directa das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta (dos 15 anos aos 64 anos)» (Benavente et al,1996:XI), estava em causa, em certo sentido, uma aferição sobre os espaços de aquisição dessas competências. Para a maioria dos nossos entrevistados a escola aparecia como o território por excelência dedicado a trabalhar as referidas competências, apesar da definição do conceito não estar associado a uma análise das capacidades certificadas por esta instituição. O conhecimento do estudo, e em certo sentido o acompanhamento da sua concretização no terreno, uma vez que eram parte integrante do Conselho onde o programa de investigação foi gerado em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian e Instituto de Ciências Sociais, e ainda o facto de muitos destes conselheiros continuarem a exercer a profissão docente ou terem sido professores anos antes, apareceram também como factores que contribuíram para estabelecer a relação entre a literacia e a escola.

Por outro lado, o foco apontado à escola fazia sentido por outros motivos que não é descabido referir sumariamente. O debate à volta da qualidade das aprendizagens detidas na escolaridade obrigatória e no ensino secundário era com alguma frequência convocado por alguns especialistas, técnicos e políticos (Resende:1997). O interesse suscitado por esta

questão estava ligado ao facto de o ensino nas escolas ser considerado há muito tempo como um bem, quer o seu sentido seja encaminhado na direcção da teoria do capital humano - encarado mais como um investimento do que como uma despesa pública -, quer o seu sentido seja encaminhado na direcção da maior capacidade de participação pública - encarado como um bem que desperta as consciências e cria melhores condições para a intervenção crítica no plano da natureza cívica dos indivíduos esclarecidos.

A tradução do bem educativo nestes dois sentidos faz parte integrante da constituição da própria modernidade, uma vez que à escola pública e republicana compete, por um lado esclarecer as mentes, iluminar os espíritos, combater o obscurantismo e desenvolver o espírito crítico nos indivíduos escolarizados, mas compete também por outro lado, socializar os corpos, criar mecanismos de auto-controlo das emoções para se poder viver em conjunto, polir os comportamentos e ensinar as boas maneiras a esses mesmos indivíduos escolarizados (Vincent, Vincent et al:1994), (Queiroz:1995). Estas duas apostas dos programas escolares servidos em dois tabuleiros distintos tornam possível pensar a escola como uma instituição que trabalha intensamente os dois princípios constitutivos da modernidade: o princípio da liberdade e o princípio da disciplina (Wagner:1996).

Para alguns destes conselheiros avaliar as competências de literacia dos portugueses requeriria uma análise sobre a qualidade do funcionamento das escolas, em particular a qualidade das escolas e do ensino público. Aferir a qualidade do processamento da informação no quotidiano dos literatos determinava avaliar a fonte principal onde essa informação cognitiva tinha sido trabalhada, a quantidade e a qualidade do trabalho ali realizado.

Para conferir uma dada realidade a qualquer categoria, e a sua posterior naturalização, é preciso atribuir-lhe sempre uma designação. A definição dos critérios associados à sua enunciação conceptual não é, ao contrário do que habitualmente se pensa, um trabalho imediato, simples e pacífico (Boltanski:1982), (Corcuff:1995). Neste trabalho intervêm inúmeros sistemas de representação num processo negocial complicado e pautado quase sempre por cruzamentos de entendimentos comuns, ambivalentes, ambíguos, críticos e conflituais, tornando possível apropriações distintas de acordo com a natureza das situações,

dos compromissos e dos envolvimento experimentados pelos actores convocados a atribuir-lhe as referências e os repertórios mais adequados.

A utilização inadequada das competências de literacia no quotidiano faz aparecer como referência imediata nas representações de alguns conselheiros a designação que retrata o indivíduo escolarmente incapaz de pôr em execução um programa cognitivo desta natureza: os «iliteratos». Esta leitura do espaço social forjada a partir de uma di-*visão* escolar dos factos, utiliza a indignação fundada no carácter selectivo da instituição escolar como pretexto para passar um discurso estigmatizante (Goffman:1975). Paradoxalmente, «a aparente generosidade do discurso indignado (fazer aceder todo o mundo à leitura e à escrita), é uma maneira retórica, isto é, constitui a armadilha discursiva para produzir estigmas. Denunciando-se as desigualdades, o discurso estigmatiza; apresentando-se com generosidade os objectivos a alcançar ele classifica aqueles que não os atingem» (Lahire,1992:65).

Apesar dos pontos de vistas destes conselheiros se basearem em critérios de natureza eminentemente escolar, as referências apresentadas para dar sentido às concepções construídas sobre este conceito não contribuem para desfazer a ambiguidade que está presente nas relações estabelecidas entre literatos, iliteratos e ensino e aprendizagem escolar. Sendo o espaço escolar uma referência de 1ª grandeza este território é julgado de duas formas diferentes. De um lado a escola é descrita como uma instituição voluntariosa e generosa em resultado do trabalho que realiza diariamente, em particular a importância detida pelo trabalho de socialização escolar nas sociedades modernas. A passagem pela escola fornece aos seus utilizadores importantes instrumentos para estes alcançarem a autonomia, a dignidade, a cidadania e o controlo reflexivo das emoções e dos comportamentos na vida de todos os dias.

Do outro lado aparece uma lógica diferente relacionada com os argumentos avançados a propósito da referência atribuída à escola. Aquelles que não acedem com êxito às competências de literacia trabalhadas nesta instituição são «handicapados», vivem na dependência, são irresponsáveis, são indignos e não conseguem dominar as suas próprias vidas quotidianas. Nestes, o trabalho de socialização escolar não surtiu o efeito desejado e esperado.

O acento tónico dado à oposição entre a capacidade e a incapacidade demonstrada pelos literatos, o modo naturalizado de conferir significados a categorias como a família ou a idade, a adopção de concepções elitistas sobre os padrões culturais menos adequados assumidos pelos iliteratos (Certeau:1987, 1ª edição 1974) ou com menor competência de literacia, apoiada, entre outros aspectos, por percepções elitistas acerca das práticas de leitura e de escrita que deviam ter os indivíduos escolarizados, são exemplos significativos da centralidade estruturante da escolarização. Isto torna possível compreender que os seus juízos sobre estas e outras questões - como por exemplo sobre a hierarquia construída sobre a prática da leitura, em termos de velocidade, correcção e interpretação - são orientados sobretudo por critérios de tempo e de espaço de natureza eminentemente escolares. Os esquemas de pensamento produzidos simultaneamente sobre a dimensão positiva do exercício correcto das competências de literacia - os «literatos» - e sobre a dimensão handiapada do exercício dessas mesmas competências - os «iliteratos» - desenvolvidos a partir de uma construção escolar da realidade social, impedem estes conselheiros de alargar os horizontes do seu questionamento a propósito desta questão. «Por que não admitir que um tal tipo de regressões culturais seja desde logo induzido no espaço de socialização familiar?» interroga o sociólogo José Madureira Pinto (JN:1996) num artigo publicado no Jornal de Notícias. O mesmo também pode acontecer no mundo do trabalho: «é o que (...) também acontece sobretudo em contextos de trabalhos marcados pela fragmentação e empobrecimento de tarefas, em relação a muitas outras qualidades que a escola é chamada a promover, tais como o «sentido de autonomia», a criatividade, «o espírito de iniciativa», a capacidade de «liderança», etc.»(JN:1996).

A partir das justificações avançadas pelos conselheiros entrevistados sobre questões relacionadas com a definição destas categorias foi possível esboçar dois modelos apoiados por lógicas de entendimento particulares acerca dos efeitos que a escolarização produz em geral sobre a sociedade global e em particular sobre os «iliteratos»

Assim, o primeiro (mais restrito) traduz a crença no efeito positivo da expansão da educação no desenvolvimento macro-económico. Tal correlação permite equacionar o apoio sustentado que a escola consegue conferir à economia através dos efeitos produzidos pelos títulos

escolares no domínio da eficácia e da elevação da produtividade no trabalho.

A referida crença funda-se numa óptica económica e tecnocrática suportada pela importância atribuída ao carácter utilitário e instrumental de todos os meios que garantam o crescimento sustentado, mas progressivo, das riquezas e da sua distribuição pelos consumidores. É através da equação estabelecida entre produtores e consumidores que se justificam os critérios de justiça baseados no mérito de uns em relação a outros. Aliás, estes critérios autorizam até a formulação de uma hierarquia baseada em estados de grandeza diferentes. A multiplicação do merecimento conduz a prazo ao encurtamento das desigualdades sociais. Alcançado este objectivo estão criadas as condições para o nivelamento das necessidades e dos consumos. Estamos na presença do *modelo de justificação industrial* em que a medida de aferição da qualidade dos literatos é dada pela eficácia ou eficiência demonstrada por estes indivíduos na utilização adequada das competências de literacia obtidas na escola. O segundo modelo, mais generalizado, abrange os constrangimentos causados pela existência de iliteratos no funcionamento harmonioso e equilibrado do sistema democrático. A demonstração da incapacidade em processar convenientemente a informação escrita, o cálculo e a leitura no quotidiano faz aumentar a passividade da participação pública entre os iliteratos. A garantia do modelo dominante de práticas e de atitudes face à defesa dos direitos de cidadania é conferida automaticamente por intermédio do prolongamento da escolarização e, correlativamente, pela elevação dos níveis de qualificação escolar. A capacidade reivindicativa, o aumento do espírito crítico, a propensão em aderir a causas políticas e sociais é maior naqueles que conseguem utilizar correctamente as suas competências de literacia. Estamos agora na presença de um *modelo de justificação cívico* que aparece associado às denúncias produzidas sobre o deficiente funcionamento da escola.

4.

Os apontamentos aqui deixados sobre os julgamentos produzidos por estes conselheiros

sobre a literacia através do seu contrário - a «iliteracia» indicam que a definição avançada sobre estes conceitos exigiu o recurso às suas experiências vividas, quer ao longo da sua escolarização, quer enquanto profissionais do ensino nos diferentes patamares do sistema escolar. Na verdade, as representações construídas sobre o binómio «literacia-iliteracia» só são enunciadas com a utilização de repertórios ligados às lógicas escolares, ou por outras palavras, com a utilização determinadas disposições práticas alicerçadas em formas de raciocínio enraizadas nas múltiplas experiências de natureza escolar. A deslocação do olhar para a escola é também o resultado da novidade da dupla designação de literacia-iliteracia, uma vez que o conceito de sentido similar já naturalizado está incluído nas reflexões em torno da alfabetização, do analfabetismo literal e no analfabetismo funcional.

Neste sentido, o trabalho de enunciação desta categoria está próximo de uma racionalidade construída à volta das formas culturais ligadas à produção e utilização da escrita, do cálculo e da leitura tal como são aprendidas na escola. Por outro lado, esta instância foi considerada como o único espaço que induz este tipo de regressões culturais, não havendo qualquer tipo de referências, quer ao espaço das famílias, quer ao amplo território do mundo do trabalho. Na criação deste triângulo iliteracia, literacia e escola o que estava em causa era a produção de um conjunto de denúncias sobre o efectivo trabalho realizado pela escola pública durante a escolarização daqueles que a frequentavam, em particular da sua população que não conseguia posteriormente utilizar adequadamente as competências de literacia ali certificadas. A possível verificação de um número significativo de iliteratos servia de prova para enunciar estes juízos críticos sobre o trabalho escolar. O não cumprimento das suas funções reveria em consequências sociais importantes, quer no plano da falta de eficácia da instituição com repercussões na produção e produtividade das empresas, uma vez que a incapacidade dos iliteratos não lhes permitia o desempenho com qualidade e eficiência no seu trabalho quotidiano, quer no plano do exercício pleno da cidadania, uma vez que os iliteratos não eram capazes de defender com afinco os seus direitos cívicos em virtude das suas incapacidades em termos de utilização das competências de literacia em constante degradação. Estas duas formas de justificação da denúncia ao trabalho realizado pela escola apareciam uma vez em separado, outras vezes surgiam associadas nos julgamentos realizados por estes conselheiros.

No primeiro caso estava em questão a não incorporação dos valores universais e de realização pessoal da responsabilidade do trabalho de socialização escolar. A não incorporação destes valores impedia os iliteratos de mudar as atitudes e os comportamentos, com efeitos nocivos na sua adaptação às inovações tecnológicas e organizacionais. A estagnação e regressão cognitivas produziam um duplo efeito em termos de mobilidade: os fluxos de mobilidade profissional com efeitos nos fluxos de mobilidade social.

No segundo caso estava em questão a necessidade de se apostar numa formação permanente, ou por outras palavras, na denominada educação dos adultos. A aposta na formação escolar contínua partia do pressuposto que a escola desempenhava uma função vital, na criação do espírito crítico, de iniciativa, de autonomia e de criatividade induzindo nos formandos o gosto pelo exercício da participação pública e cívica. A ausência de competências escolares diminuía, ou mesmo anulava, a propensão à participação em movimentos cívicos, de reivindicação política na defesa dos direitos de cidadania.

As adaptações apontadas criavam obstáculos na integração dos indivíduos iliteratos em colectividades mais vastas, quer as que se constituem no mundo do trabalho, quer as que se constituem no mundo cívico. Em última análise estava em causa a coesão e a integração social destes indivíduos, mas também as suas referências identitárias.

As enunciações produzidas sobre a iliteracia e os iliteratos alertam-nos para as consequências dos usos e dos abusos de certas práticas discursivas que surgem ligadas às denúncias efectuadas, quer a propósito da génese e diagnóstico da questão e dos problemas que levanta a sua existência - exclusivamente centradas na escola -, quer a propósito do tratamento das adaptações sociais suscitadas por quem não domina eficazmente as competências de literacia - também exclusivamente centradas na escola, uma vez que parece ser só este espaço o único que induz as referidas regressões culturais no domínio da escrita, do cálculo e da leitura.

A atenção prestada a estes discursos permite enunciar como hipótese a existência de princípios normativos e morais nestes conselheiros que transformam as denúncias sobre a existência desta categoria - os iliteratos - numa crítica mais generalizada às consequências de uma escola injusta, por que não consegue incorporar e cimentar devidamente nos alunos

os saberes e as competências escolares. Por outras palavras, parece não ser possível para estes actores o processamento adequado das competências de literacia sem a aquisição e certificação dos saberes formais adquiridos na escola.

Contudo, a produção destes julgamentos críticos torna possível também enunciar outra hipótese agora ligada à construção de grupos e de categorias sociais. Por intermédio das suas práticas discursivas verifica-se que as denúncias são realizadas com o apoio de representações políticas, cognitivas e técnicas que encontram o seu sentido mais profundo nas suas experiências escolares. A identificação da iliteracia como problema, o seu diagnóstico e o seu tratamento também não podem aparecer desligados das três dimensões inscritas nos referidos actos de representação da categoria.

Na análise sobre a produção social desta categoria - os iliteratos - não basta ficar pelas práticas discursivas realizadas por técnicos, especialistas e políticos. É também necessário «inquirir de perto os indivíduos que são socialmente designados como iliteratos (...) e tentar apreender o que são aqueles indivíduos socialmente» (Lahire, 1992:71). Para isso, é fundamental recorrer aos seus julgamentos sobre as suas múltiplas relações e utilizações com a razão gráfica ou os saberes formais adquiridos na escola, sem esquecer os outros espaços de múltipla socialização onde estas práticas estão provavelmente ancoradas em saberes informais, que habitualmente são ignorados por esta instituição. Recorrer a estas formas de julgamento a par de uma observação fina em termos etnográficos podem revelar-se úteis, uma vez que contribuem para desfazer alguns equívocos sobre os interesses destes indivíduos, em particular sobre o tipo de relações que entendem assumir com o próprio mundo escolar, e com as aprendizagens que são ali realizadas (Gomes:2002).

Recolocado o problema científico em termos de modalidades e «formas escriturais, quer dizer formas de relações tornadas possíveis historicamente pelas culturas da escrita e ao questionar (...) a interiorização de uma cultura escrita sob a forma da sua relação com o saber, a linguagem e o mundo, evita-se todo o empirismo (o «oral» e a «escrita» como dois domínios fechados que corresponderiam de um lado «àquilo que se diz», a «Voz» e do outro lado «àquilo que se escreve», o «Traço»)» (Lahire, 1992:71-72). As reflexões trazidas por diferentes cientistas sociais (Bourdieu:1982,1987), (Chartier:1988,1993,1996), (Goody:1977,1987,1994), (Passeron:1991) mostram que as relações com as modalidades e

formas estabelecidas pela lógica da razão gráfica formal variam com os grupos ou com as classes sociais e não pode ser entendida como uma questão exclusivamente dominada pelo saber-ler e o saber-escrever numa lógica escolar centrada exclusivamente pelo objectivo de certificação dos conhecimentos efectivamente detidos pelos indivíduos.

Referências Bibliográficas

- BECK, U., GIDDENS, A., LASH, S. (2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta;
- BENAVENTE, A., ROSA, A., COSTA, A.F., ÀVILA, P., (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa intensiva e extensiva*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação;
- BELL, D. (1977), *O Advento da Sociedade Pós-Industrial. Uma tentativa de previsão social*, Rio de Janeiro, Editora Cultrix;
- BOLTANSKI, L. (1982), *Les Cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Les Éditions de Minuit;
- BOLTANSKI, (com L., DARRÉ, SCHILTZ, M-A.) (1984 b) - "La dénonciation", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº51, 3-40 ;
- BOLTANSKI, L. (1990), *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Éditions Métailié ;
- BOLTANSKI, L., THÉVENOT, L. (1991, 1ª edição 1987), *De la Justification: les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard;

- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que veut parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard ;
- BOURDIEU, P. (1987), *Choses dites*, Paris, Les Éditions de Minuit ;
- CERTEAU, M.(1987, 1^a edição 1974), *La culture au pluriel*, Paris Éditions du Seuil
- CHARTIER, A., HÉBRARD, J.,(1992), «Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme» in BESSE, J-M, GAULMAYN, M-M, GINET, D.,
- LAHIRE, B., *L'illettrisme en question*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 19-46 ;
- CHARTRIER, R. (1988) *A História Cultural:: entre práticas e representações*, Lisboa, Difel;
- CHARTRIER, R., (1993, 1^a edição 1985), *Pratiques de la lecture*, Paris, Éditions Payot & Rivages ;
- CHARTRIER, R. (1996), *Culture écrite et société : l'ordre des livres (XIV-XVIII siècles)*, Paris, Éditions Albin Michel ;
- CORCUFF, P. (1995), *Les nouvelles sociologies - Constructions de la réalité sociale*, Paris, Nathan ;
- DESROSIÈRES, A., (2000, 1^a edição 1993), *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte ;
- DESROSIÈRES, A., THÉVENOT, L., (1988), *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, La Découverte ;

- DRUCKER, P.F., (1993), *Sociedade Pós-Capitalista*, Lisboa, Difusão Cultural
- ESTEVES, M^a. J. (1995), *Os novos contornos do Analfabetismo. Analfabetismo ou iletrismo: o que é? Onde estão?*, Lisboa, Departamento de Educação Básica, ME;
- GIDDENS, A., (1992), *As consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora;
- GOMES, M. C. (2002), *Literacia e Educação de Adultos: percursos, processos e efeitos*, Lisboa, Polícopiado, Dissertação de Mestrado, ICS;
- GOODY, J., (1977), *Domesticação do pensamento selvagem*, Lisboa, Presença;
- GOODY, J., (1987), *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, Lisboa, Edições 70;
- GOODY, J., (1994) *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF ;
- GOFFMAN, E., (1975), *Stigmaté, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions du Minuit ;
- GRIGNON, C., PASSERON, J-C (1990) *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard/Seuil ;
- JORNAL DE NOTÍCIAS (1996) ;
- LAHIRE, B., (1992), «Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. Remarques sociologiques sur en problème social» in BESSÉ, J-M, GAULMAYN, M-
- M, GINET, D., LAHIRE, B., *L'illettrisme en question*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon ;

- LAHIRE, B., (1990) «Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langage», *Ethnologie Française*, XX, nº3, 262-273 ;
- LAHIRE, B, (1996), «La variation des contextes en Sciences Sociales : remarques épistémologiques» in *Annales HSS*, nº2, 381-407 ;
- LAHIRE, B., (1998), *L'Homme Pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan ;
- PASSERON, J-C., (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan ;
- QUEIROZ, J-M. (1995), *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan;
- RAMOS, R., (1988), «Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo», in *Análise Social*, nº104/105, 1067-1145;
- REIS, F., (1997), «Da antropologia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia», *Educação, Sociedade e Culturas*, nº8, 105-120;
- RESENDE, J.M. (1997), *Os Excluídos da Razão Gráfica Legítima. Representação de uma Forma de Exclusão no Contexto das Culturas Letradas*, Lisboa, Policopiado, Trabalho de Síntese das Provas de Capacidade Científica, FCSH;
- RESENDE, J.M. (2001), *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*; Lisboa, Policopiado, Dissertação de Doutoramento, FCSH;
- RESENDE, J.M., SAMPAIO, L., DOMINGOS, N., (2001), *O perfil dos utentes das*

urgências do Hospital S. Francisco Xavier - tentativa de compreensão de um comportamento compulsivo, Lisboa, Relatório, Hospital S.F. Xavier/FCSH;

REVISTA VISÃO (2000);

TOFFLER, A., (1984), *A Terceira Vaga*, Lisboa, Livros do Brasil;

VINCENT, G. (1994) - “Forme scolaire et modèle républicain”, in Guy Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 207-227.

VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. - (1994) “Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire”, in Guy Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 11-48.

WAGNER, P., (1996), *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité*, Paris, Éditions Métailié

Notas

¹ - Este texto é baseado no trabalho sobre o conceito de Literacia apresentado na prova de Aptidão Científica realizada em 1977 na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL. Tendo por título os «Excluídos da Razão Gráfica Legítima - Representação de uma forma de exclusão no contexto das culturas letradas», esta pesquisa tentou discutir os conceitos de Literacia e de illiteracia no quadro de um conjunto de reflexões em torno das formas culturais letradas, isto é, no quadro das formas culturais ligadas à escrita. As interrogações sociológicas em resultado destas referências às formas culturais letradas orientaram o

esforço analítico para os contextos sociais de produção e de utilização dos dispositivos escritos, confrontando-os com os contextos de produção e de utilização dos dispositivos de comunicação oral. O destaque conferido à escrita e aos processos da sua produção e posterior conservação conduziu-nos seguidamente para o espaço escolar, lugar por excelência dedicado à aprendizagem da língua nas suas duas componentes principais: a escrita e a oralidade. Com algumas adaptações fruto do tempo de maturação intelectual do autor, esta comunicação refere algumas reflexões incluídas no texto «O conhecimento em função da escrita: as lógicas escolares na produção social dos saberes» que serviu como ponto de partida para uma discussão que decorreu nos encontros da Arrábida em Agosto de 1999. A comunicação apresentada na altura nunca foi publicada.

2 - Sociólogo, professor auxiliar do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e investigador do CEOS - Instituto de Investigações Sociológicas. Endereço electrónico: josemresende@mail.telepac.pt

3 - A expansão desta «memória objectivada» (Lahire, 1998:139-142) nas sociedades modernas não significa que esta apresente a mesma intensidade nos diferentes grupos sociais em termos de uma prática sistemática generalizada. É de notar que a variação desta prática - referente à utilização da escrita -, segundo o valor dos recursos detidos pelos actores, nem sempre segue o sentido da associação pressuposta antecipadamente pela sociologia crítica, entre a detenção de maior volume de capital (e nele do peso relativo do capital cultural) por parte dos actores individuais e colectivos socialmente privilegiados, e a propensão para a utilização da escrita não vulgar em acção com a frequência e a correcção desejada por quem equaciona (ou sugere implicitamente) a sua efectiva consumação sempre que ela seja social e culturalmente convocada. Em muitas circunstâncias a sua utilização é feita de igual modo por diferentes indivíduos e grupos de actores socialmente distintos. Por outro lado, na associação acima descrita é conveniente considerar a distribuição desta competência, o grau da sua utilização e a correcção desta escrita em acção de acordo com os padrões de medida criados pela escola segundo o género e a idade de acordo com as situações que convocam este tipo de práticas.

4 - Quando nos referimos aqui a objectos pretendemos destacar as diversas modalidades de registo gráfico de acção vulgar a que muitas vezes os actores recorrem no seu quotidiano. Tais modalidades de escrita inserem-se nas referidas «práticas vulgares de escrita» construídas por Lahire (1998:137-167). Entre estas diversas modalidades de registo escrito utilizadas pelo comum dos actores (independentemente das suas propriedades) destacam-se: planificações diárias, calendarizações das actividades domésticas e profissionais, notificações de eventos comuns e familiares, bilhetes de reanimação da memória incorporada, cartas registadas em distintos suportes (da carta em folha de papel e escrita à mão, na máquina de escrever ou no computador ao email enviado por correio electrónico), listas de compras, apontamentos sobre itinerários, esboços (croquis) como referências para orientar aqueles que desconhecem o terreno que não lhes é familiar, etc.

5 - A afirmação da universalidade da aprendizagem das linguagens escolares - com a sua codificação e formalização específicas - a que todos os escolarizados estão sujeitos não é inválida, por exemplo, a relação entre a precocidade da sua familiarização de acordo com as propriedades detidas desigualmente pelos seus grupos domésticos de origem. De facto, a utilização mais frequente e mais sistematizada das linguagens escolares nas famílias predispõe os seus detentores a uma aprendizagem mais rápida, mais segura, em suma, mais convencional. Tal familiaridade precoce com o universo dessas linguagens facilita a incorporação e objectivação dos processos de codificação escrita e falada. Em certas circunstâncias é ainda uma mais-valia a ter em conta e um indicador de superioridade e de distinção social que pode ou não ser objecto de crítica ou de denúncia. Noutras circunstâncias é um reconhecimento de um estado de grandeza com expressão numa hierarquia em resultado da explicitação de determinados princípios de equivalência considerados legítimos através de uma fundamentação justificada por actores em situações de interacção. A notoriedade da escrita escolar, reconhecida ou criticada, não é única e exclusiva. O domínio da voz, a sua colocação e a sua projecção no espaço, o domínio das pausas, a oscilação do tom de voz para sublinhar o relevo que alguém pretende atribuir a

algumas das suas afirmações, a construção dos seus questionamentos, o acompanhamento mais ou menos estilizado entre a voz e a mímica corporal, são alguns dos ingredientes que transformam este tipo de oralidade num produto escolar também ligado à língua escolar convencionalizada, e que também pode ser objecto de crítica e de denúncia ou de reconhecimento e de admiração (Resende:2001).

[voltar](#)

[Imprimir](#) [topo](#)