

Língua escrita, sociedade e cultura

Relações, dimensões e perspectivas

Magda Becker Soares

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais

Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995.

O tema e seus limites

Os elos entre língua escrita, sociedade e cultura podem ser objeto de análise sob diferentes pontos de vista. Dois deles, que não se opõem, mas se complementam, impõem-se de imediato.

Um primeiro ponto de vista, que aqui apenas se menciona e não se privilegia, focaliza, fundamentalmente, a diacronia das conexões entre escrita, sociedade e cultura. Desse ponto de vista, a busca dos elos entre língua escrita, sociedade e cultura volta-se para os momentos históricos e aspectos antropológicos da emergência e progressiva socialização da língua escrita em sociedades e culturas, analisando as características da oralidade anterior à escrita, os processos de transição da oralidade à escrita, os processos de mudanças sociais, cognitivas e comunicativas resultantes da introdução da língua escrita em sociedades de “oralidade primária”,¹ as práticas de

¹ A expressão “oralidade primária” é aqui usada com o sentido que lhe atribui Ong (1982, p. 11): “I style the orality of a culture totally untouched by any knowledge of

writing or print, ‘primary orality’. It is ‘primary’ by contrast with the ‘secondary orality’ of present-day high-technology culture, in which a new orality is sustained by telephone, radio, television, and other electronic devices that depend for their existence and functioning on writing and printing.” É também com esse sentido que a expressão é utilizada por Zumthor (1989), que, porém, reconhece, além da oralidade primária e secundária, uma terceira forma de oralidade, a oralidade *mista*: “...conviene distinguir tres tipos de oralidad, que corresponden a tres situaciones culturales diferentes. Uno, primario e inmediato, no lleva consigo contacto alguno com la escritura; de hecho, sólo se encuentra en sociedades desprovistas de todo sistema de simbolización gráfica, o en grupos sociales aislados y analfabetos. [...] ... otros dos tipos de oralidad, cuyo rasgo común es que coexisten, dentro del grupo social, con la escritura. Les he dado respectivamente el nombre de oralidad *mixta*, cuando la influencia del escrito sigue siendo externa, parcial y con retraso, y oralidad *segunda* cuando se constituye a partir de la escritura dentro de un entorno en el que ésta tiende a debilitar los valores de la voz en el uso y en lo imaginario. Invirtiendo el punto de vista, se diría que la oralidad *mixta* procede de la existencia de una cultura ‘escrita’ (en el sentido de ‘si se tiene una escritura’); y la oralidad *segunda*, de una cultura ‘erudita’ (en la que toda expresión está más o menos condicionada por lo escrito).” (p. 21)

leitura e de escrita em diferentes épocas e diferentes grupos sociais, os processos históricos de acumulação, difusão e distribuição do material escrito, o surgimento da imprensa e seus efeitos etc. A opção por discutir as relações entre língua escrita, sociedade e cultura desse ponto de vista nos levaria a redescobrir, com Lord (1960), Havelock (1963, 1986, 1988), Ong (1982, 1986), entre outros, as características e especificidades dos processos interativos e cognitivos em sociedades e culturas de oralidade primária, e as transformações ocorridas nesses processos pela introdução da escrita; a criticar, com Goody (1977), a “grande dicotomia” — a introdução da escrita considerada divisor de culturas, separando culturas “primitivas” de “avançadas”, “selvagens” de “domesticadas”, “tradicionalistas” de “modernas”; a examinar diferentes concepções sobre as conseqüências e os efeitos da introdução da escrita (Goody & Watt, 1968; Havelock, 1988; Graff, 1987a, 1987b; Ong, 1982; Olson, 1977) e da imprensa (McLuhan, 1962; Eisenstein, 1979, 1985); a recuperar as práticas de leitura e de escrita ao longo do tempo, com Chartier (1985, 1991a, 1991b, 1994, entre muitos outros), com Darnton (1986, 1990), Ginzburg (1987); a determinar o número e as características dos leitores (como em Furet e Ozouf, 1977) ou a natureza das leituras (como em Darnton, 1992; e Davis, 1990) em diferentes momentos históricos.

O segundo ponto de vista com que podem ser analisados os elos entre escrita, sociedade e cultura concentra-se na análise dos aspectos sincrônicos desses elos: tomando, naturalmente, as lições da diacronia como quadro de referência, volta-se para o exame do papel e do lugar da língua escrita nas modernas sociedades e culturas letradas, grafocêntricas, sociedades de “oralidade secundária”, buscando as dimensões da leitura e da escrita nessas sociedades e culturas, as relações entre a escrita e os valores, representações e solicitações dessas sociedades e culturas, e, conseqüentemente, as perspectivas conceituais e teóricas segundo as quais essas dimensões e relações podem ser analisadas. Em outras palavras, busca-se o significado do *alfabetismo* nas sociedades e culturas letradas. É esse pon-

to de vista que aqui se privilegia. Para desenvolvê-lo, começa-se por discutir o conceito de *alfabetismo*, para, em seguida, em obediência ao subtítulo deste artigo, analisar suas dimensões e suas relações com a sociedade e a cultura; finalmente, apontando as perspectivas segundo as quais pode ser estudado e investigado.

O conceito de alfabetismo

É significativo que o termo *alfabetismo* cause certa estranheza a falantes do português, enquanto seu contrário, *analfabetismo*, seja termo de utilização corrente e facilmente compreendido até mesmo (ou talvez, sobretudo...) por aqueles a que ele se aplica, significando, como o define o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, “estado ou condição de analfabeto” (grifos meus). *Analfabeto* é também termo de utilização corrente e de universal compreensão entre nós: segundo o mesmo dicionário, *analfabeto* é “aquele que não sabe ler e escrever”. É também significativo que nos seja tão familiar o termo *alfabetização*, que designa a ação de *alfabetizar*, de “ensinar a ler e a escrever”, e nos seja tão pouco familiar o termo *alfabetismo*, designando o “estado” ou “condição” que assume aquele que aprende a ler e escrever. É ainda significativo que consideremos o termo *alfabetizado*, isto é, aquele que aprendeu a ler e a escrever, como o contrário do termo *analfabeto*, e que não tenhamos palavra para designar aquele que vive em estado de *alfabetismo*.

O fato de que sejam correntes na língua os substantivos que *negam* — *analfabetismo* e *analfabeto* se formam com o prefixo grego *a(n)-*, que envolve a idéia de *negação* —, e de que cause estranhamento o substantivo que *afirma*, *alfabetismo*, e, ainda, de que não se tenha um substantivo que afirme o contrário de *analfabeto* é, como bem hipotetiza Silva (1990)², um fenômeno semântico significativo: por-

² Em nota à sua tradução de texto de Graff (1990), no número 2 do periódico *Teoria e Educação*, afirma Tomaz Tadeu da Silva: “É curioso que em português seja amplamente corrente a palavra *analfabetismo*, mas não a que de-

que conhecemos bem, e há muito, o “estado ou condição de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designar esse estado ou condição — e temos usado sem nenhuma estranheza o termo *analfabetismo*. Por outro lado, enquanto não foram intensas as demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, enquanto não foi uma realidade percebida e reconhecida um certo “estado” ou “condição” de quem sabe ler e escrever, o termo oposto a *analfabetismo* não se mostrou necessário — e não tínhamos usado o termo *alfabetismo*. Na verdade, só recentemente esse termo se tem mostrado necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como conseqüência do domínio dessa tecnologia.

Do mesmo modo, em momento histórico anterior, esse fenômeno semântico ocorreu na língua inglesa: os termos *illiteracy* e *illiterate* tiveram ampla circulação, antes que surgissem os termos *literacy* e *literate* — o *Oxford English Dictionary* registra o termo *illiteracy* desde 1660, enquanto o termo positivo *literacy* só aparece no final do século XIX (Charnley & Jones, 1979, p. 8).³ O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra.⁴ Atualmente, à medida que se

signa o estado contrário, *alfabetismo*. Deve haver alguma ligação entre a semântica e a realidade social.” (p. 64) É essa “ligação” que tentamos identificar em nosso texto.

³ Gnerre (1985, p. 27) apresenta a mesma informação a respeito da presença/ausência das palavras *illiteracy* e *literacy* na língua inglesa, citando, como fonte da informação, o *New English Dictionary on Historical Principles*, v. VI, p. 340.

tornam mais numerosas e mais complexas as demandas sociais pelo uso da língua escrita, novas palavras vêm sendo sugeridas em países de língua inglesa, evidenciando o surgimento de novas realidades sociais que exigem novas palavras para designá-las: Havelock (1988) estabelece diferenças entre *literacy*, *non-literacy* (o estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais que desconhecem a possibilidade da escrita), e *illiteracy* (“a personal failure to become literate, an option which must be present in order for literacy to be possible”); Heath (1991) usa o termo *literateness*, formando-o do adjetivo *literate*, pelo acréscimo do sufixo *-ness*, que de adjetivos forma substantivos indicadores de um estado ou qualidade — certamente considerando a palavra *literacy* já insuficiente, a autora cria *literateness* para designar “the sense of being literate”, “the ability to exhibit *literate behaviors*”.

Das considerações acima, conclui-se que *alfabetismo* é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções, e varia histórica e espacialmente. O tópico seguinte busca analisar esse conceito, decompondo-o em suas dimensões e buscando suas relações com a sociedade e a cultura.

Alfabetismo: dimensões e relações⁵

O *alfabetismo*, entendido como um estado ou uma condição, refere-se não a um único compor-

⁴ A palavra *letramento*, introduzida recentemente na bibliografia educacional brasileira, é uma tentativa de tradução da palavra inglesa *literacy*; o neologismo parece desnecessário, já que a palavra vernácula *alfabetismo*, como bem nota Tomaz Tadeu da Silva (ver referência citada na nota 2), tem o mesmo sentido que *literacy*. O que ainda falta na língua portuguesa é a palavra correspondente ao inglês *literate*, que designa aquele que vive em estado de *literacy*; a palavra *letrado*, que, embora algumas vezes venha sendo usada com sentido equivalente ao de *literate*, tem, para nós, um sentido diferente: “versado em letras, erudito”. Faltamos ainda palavra que designe aquele que vive em estado de *alfabetismo*.

⁵ Essa seção do presente artigo é uma versão modifi-

tamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão *individual* e a dimensão *social*. Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo *pessoal*, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e de escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno *cultural*, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita.

Porém, a identificação dessas duas grandes dimensões é apenas o primeiro passo no sentido de esclarecer o conceito de alfabetismo. É preciso ainda enfrentar a complexidade e heterogeneidade de cada uma dessas dimensões.

A dimensão individual do alfabetismo

Ainda que apenas da perspectiva de sua dimensão individual, conceituar alfabetismo é tarefa difícil, em virtude das numerosas e variadas habilidades pessoais que podem ser consideradas constituintes do alfabetismo.

Uma primeira e central dificuldade deriva do fato de que o alfabetismo envolve dois processos fundamentalmente distintos, *ler* e *escrever*: as habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e as habilidades e os conhecimentos que constituem a escrita são radicalmente diferentes, como também são consideravelmente diferentes os processos de aprendizagem da leitura e os processos de aprendizagem da escrita. Entretanto, apesar dessas diferenças, em geral conceitua-se *alfabetismo* desprezando-se as peculiaridades e dessemelhanças entre leitura e escrita, significativas de tal forma que o alguém pode ter o domínio da leitura sem que tenha o domínio da escrita — pode saber ler sem saber escre-

ver; pode ser um leitor fluente e um mau escritor.

Além das diferenças entre ler e escrever, é preciso ainda considerar que cada uma dessas atividades engloba um conjunto de habilidades e conhecimentos bastante diferentes.

Assim, ler, da perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até à capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é *também* um processo de construção da interpretação de textos escritos.

Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

Além dessa grande variedade de habilidades e conhecimentos de leitura, há ainda o fato de que essas habilidades se aplicam de forma diferenciada a uma enorme diversidade de materiais escritos: literatura, manuais didáticos, textos técnicos, dicionários, enciclopédias, tabelas, horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, cardápios, avisos, receitas... Como afirma Smith (1973, p. 103), a leitura ocorre de formas extremamente diferentes: “from the public recital of poetry to the private scrutiny of price lists and bus timetables”.

Tal como a leitura, também a escrita, na sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades

cada e adaptada de parte de um ensaio produzido pela autora para a UNESCO, e publicado por esse organismo (Soares, 1992).

e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, não só numerosos e variados, mas ainda radicalmente diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a leitura. Enquanto as habilidades e conhecimentos de leitura se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até à capacidade de integrar informação obtida de diferentes textos, as habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até à capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor potencial. E, tal como foi afirmado com relação à leitura, também aqui não são categorias polares, mas complementares: escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita.

Dessa maneira, escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente.

Além disso, habilidades e conhecimentos de escrita, tal como ocorre com as habilidades e conhecimentos de leitura, devem ser utilizadas diferencialmente para produzir uma grande diversidade de materiais escritos: desde a simples assinatura do próprio nome ou a elaboração de uma lista de compras até a produção de um ensaio ou de uma tese de doutorado.

À luz dessas considerações sobre o grande número de habilidades e conhecimentos que constituem a leitura e a escrita, a natureza heterogênea dessas habilidades e conhecimentos, o amplo leque de gêneros de escrita e de portadores de texto escrito a que devem aplicar-se essas habilidades, claro está que o conceito de *alfabetismo* é extremamente impreciso, mesmo se tentarmos formulá-lo considerando apenas as habilidades e conhecimentos *individuais* de

leitura e de escrita: quais habilidades e/ou conhecimentos de leitura, quais habilidades e/ou conhecimentos de escrita deveriam ser considerados, e a que tipos de material escrito essas habilidades e conhecimentos deveriam ser aplicados para que se caracterizasse um estado ou condição de alfabetismo?

A resposta a essa pergunta é problemática. As habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita estendem-se em um *continuum*, com vários pontos ao longo desse *continuum* indicando diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos que podem ser utilizados para ler ou escrever diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o alfabetismo é uma variável contínua, não uma variável discreta, dicotômica. Torna-se, assim, difícil estabelecer de forma não-arbitrária um determinado ponto nesse *continuum* que indique a separação entre o *analfabetismo* e o *alfabetismo*. Já em 1957 a UNESCO reconhecia que “the concept of literacy is very flexible, and can be stretched to cover all levels of ability from the absolute minimum to an undetermined maximum” (UNESCO, 1957, p. 19), e concluía que é inteiramente impossível referir-se a *alfabetismo* e *analfabetismo* como duas categorias diferentes.

Entretanto, as definições de *alfabetizado* e de *analfabeto* introduzidas pela UNESCO em 1958, para fins de padronização das estatísticas educacionais, representam uma tentativa de estabelecer uma distinção: “A person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life. A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life.” (UNESCO, 1958, p. 4)

Pondo o foco na dimensão individual do alfabetismo, essas definições determinam quais habilidades de leitura e de escrita caracterizam uma pessoa alfabetizada (ler e escrever *com compreensão*), e a que tipo de material escrito essas habilidades devem aplicar-se (um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana). Entretanto, são definições arbitrárias: com que fundamento seleciona-se uma certa habilidade (ler e escrever *com compreensão* —

sem nem mesmo considerar-se a ambigüidade da expressão “com compreensão”) e um determinado tipo de material escrito (um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana) para caracterizar uma pessoa como *alfabetizada*? Essa pergunta conduz à discussão sobre a dimensão *social* do alfabetismo.

A dimensão social do alfabetismo

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas nem essencialmente um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita, em determinado contexto, e é a relação que se estabelece entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

Entretanto, para tornar ainda mais complexo o conceito de alfabetismo, há pontos de vista conflitantes sobre a sua dimensão social, pontos de vista que podem ser resumidos (correndo-se o risco de uma excessiva simplificação) em duas tendências: uma tendência progressista, “liberal” — uma versão “fraca” dos atributos e implicações dessa dimensão —, e uma tendência radical, “revolucionária” — uma versão “forte” desses atributos e implicações.

Segundo uma visão progressista, “liberal”, das relações entre alfabetismo, sociedade e cultura, as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita não podem ser dissociados de seus usos, não podem ser desligados das formas empíricas que efetivamente assumem na vida social; o alfabetismo, nessa versão “fraca” de sua dimensão social, é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um determinado contexto social — deriva daí a expressão *alfabetismo funcional* (ou *alfabetização funcional*, como se tem usa-

do no Brasil), que se tornou corrente desde a publicação, em 1956, da pesquisa internacional sobre a leitura e a escrita, feita por Gray para a UNESCO (Gray, 1956). Em seu documento, Gray define *alfabetismo funcional* (“*functional literacy*”) como o conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo.

A ênfase na *funcionalidade* como característica fundamental que deveriam ter as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita influenciou fortemente a definição de alfabetismo proposta pela UNESCO, para fins de padronização internacional das estatísticas educacionais, na revisão feita, em 1978, da Recomendação de 1958, anteriormente citada; nessa revisão, embora mantendo as definições de *alfabetizado* e *analfabeto*, propostas em 1958, baseadas, como foi visto, em habilidades individuais, introduziu-se um novo nível de alfabetismo: criou-se o conceito de “alfabetizado funcional” (“*functional literate*”), que acentua os usos sociais da leitura e da escrita:

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development. (UNESCO, 1978, p. 1)

Alfabetismo funcional é, pois, fundamentalmente, *adaptação*, segundo a metáfora usada por Scribner (1984, p. 9): “This metaphor (literacy as adaptation) is designed to capture concepts of literacy that emphasize its survival or pragmatic value.” Scribner acentua a importância do alfabetismo funcional, ou alfabetismo para a sobrevivência:

The necessity for literacy skills in daily life is obvious; on the job, riding around town, shopping for groceries, we all encounter situations requiring us to read or produce written symbols. No justification is needed to insist that schools are obligated to equip children with the literacy skills that will enable them

to fulfill these mundane situational demands. And basic educational programs have a similar obligation to equip adults with the skills they must have to secure jobs or advance to better ones, receive the training and benefits to which they are entitled, and assume their civic and political responsibilities. (Idem, p. 9)

O alfabetismo envolve, assim, mais que apenas o saber ler e escrever. Nos países do Primeiro Mundo, em que todos passam, *realmente*, pela escolaridade fundamental, e em que, conseqüentemente, todos aprendem a ler e a escrever, o alfabetismo é definido não como um conjunto de habilidades de leitura e de escrita, mas como o uso dessas habilidades para responder às demandas sociais. Por exemplo: em pesquisa realizada para o National Assessment of Educational Progress (NAEP), com o objetivo de avaliar as habilidades de leitura e de escrita de jovens adultos norte-americanos, os autores, Kirsch e Jungeblut, consideram alfabetismo como “using printed and written information to function in society, to achieve one’s goal, and to develop one’s knowledge and potential” (Kirsch & Jungeblut, 1990, p. I-8).

Fica claro que esse conceito liberal, funcional, assume que o alfabetismo tem o poder de promover o progresso social e individual; seu pressuposto é a crença de que o alfabetismo tem, necessariamente, conseqüências positivas, e apenas positivas: sendo o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita necessário para se “funcionar” adequadamente na sociedade, participar ativamente dela e realizar-se pessoalmente, o alfabetismo torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania.⁶

Contrária a essa perspectiva liberal do conceito de alfabetismo é a perspectiva anteriormente deno-

⁶ A crença, tão amplamente aceita, de que o alfabetismo conduz a níveis cognitivos, econômicos e sociais mais elevados tem sido contestada por numerosos estudos de natureza psicológica, etnográfica e histórica; para uma revisão bastante abrangente desses estudos, remete-se a Akinnaso, 1981.

minada “radical” e “revolucionária” — a versão “forte” das relações entre alfabetismo e sociedade. Enquanto na perspectiva liberal, progressista, o alfabetismo é definido pelo conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sociais em que a leitura e a escrita são requeridas, na perspectiva radical, “revolucionária”, as habilidades de leitura e de escrita não são vistas como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social.

Street (1984), um dos representantes dessa concepção alternativa da dimensão social do alfabetismo, caracteriza-a como o modelo “ideológico” do alfabetismo, que se opõe ao modelo “autônomo”. Segundo Street (1984, p. 8), o alfabetismo tem significados políticos e ideológicos, e não pode ser visto separadamente desses significados nem considerado um fenômeno “autônomo”. Street afirma que o alfabetismo se define essencialmente pelas formas que as práticas de leitura e de escrita realmente assumem, em determinados contextos sociais, e essas formas dependem das instituições sociais em que o alfabetismo está inserido.

Assim, contrapondo-se ao conceito de que alfabetismo significa ser capaz de ler e escrever sempre que as práticas sociais o exigirem, uma perspectiva radical das relações entre alfabetismo, sociedade e cultura afirma que é impossível distinguir a leitura e a escrita do conteúdo que se *pode* ou se *deve* ler ou escrever, segundo convenções e valores sociais e culturais, e das vantagens e desvantagens decorrentes das formas particulares em que leitura e escrita são usadas, ou das formas que uma e outra assumem em determinada sociedade e cultura. O conceito de alfabetismo depende, pois, inteiramente, de como leitura e escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; o alfabetismo é, nessa perspectiva, um conjunto de práticas governadas pela concepção de *o que, como,*

quando e por que ler e escrever.

Dessa perspectiva, são negadas as qualidades consideradas inerentes ao alfabetismo, assim como também é negado que suas conseqüências sejam sempre positivas, posições enfatizadas por aqueles que advogam a funcionalidade da leitura e da escrita como instrumentos para satisfazer demandas sociais e realizar objetivos pessoais. Segundo a perspectiva radical e revolucionária, as conseqüências do alfabetismo estão estreitamente relacionadas com processos sociais mais amplos, pelos quais são modeladas, processos que definem, transmitem e reforçam valores, crenças, tradições e padrões de poder. Assim, as conseqüências do alfabetismo são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que não questionam a natureza e a estrutura da sociedade; quando isso não ocorre, isto é, quando a natureza e estrutura das relações e das práticas sociais são questionadas, o alfabetismo é visto como um instrumento ideológico que apenas mantém as práticas e relações sociais vigentes, acomodando as pessoas às circunstâncias existentes. Por exemplo: críticos das sociedades capitalistas alegam que o alfabetismo funcional, tal como concebido nessas sociedades, apenas reforça e aprofunda relações e práticas de discriminação social e econômica.

Em decorrência, alternativas “revolucionárias” são propostas em substituição ao conceito liberal e progressista de um alfabetismo “funcional”. Paulo Freire foi um dos primeiros a apontar essa força “revolucionária” que pode ter o alfabetismo, afirmando que ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de se tornar consciente da realidade e transformá-la. Considerando que o alfabetismo pode ser um instrumento tanto para a libertação quanto para a domesticação do homem, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, Freire evidencia a natureza política da aprendizagem da leitura e da escrita; sua concepção do alfabetismo como instrumento de promoção da mudança social é uma concepção essencialmente política.

Em síntese, a dimensão social do conceito de

alfabetismo baseia-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade e importância do alfabetismo para um funcionamento efetivo na sociedade, tal como ela é (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, isto é, em sua força potencial para transformar relações e práticas sociais consideradas indesejáveis ou injustas (a versão “forte”). Entretanto, uma e outra versões levam à relatividade do conceito de alfabetismo: se as práticas sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade, bem como do projeto que determinado grupo político assume, essas práticas variam no tempo e no espaço. Graff (1987a, p. 17) afirma que o significado e contribuição do alfabetismo não podem ser *presumidos*, ignorando-se “the vital role of *sociohistorical context*”, e acrescenta:

The major problem, which lags far behind in efforts to study literacy whether in the past or present, is that of reconstructing the contexts of reading and writing: how, when, where, why, and to whom literacy was transmitted; the meanings that were assigned to it; the uses to which it was put; the demands placed on literate abilities; the degrees which those demands were met; the changing extent of social restrictedness in the distribution and diffusion of literacy; and the real and symbolic differences that emanated from the social condition of literacy among the population. (Idem, p. 23)

É, assim, impossível formular um único conceito de alfabetismo, adequado a qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento, em qualquer contexto cultural ou político.

Estudos históricos documentam as mudanças no conceito de alfabetismo ao longo do tempo⁷; estudos antropológicos e etnográficos atestam os diferentes usos da leitura e da escrita, dependendo

⁷ Ver, por exemplo, Graff (1987a, 1987b), Schofield (1968), Resnick & Resnick (1977), Furet e Ozouf (1977), Chartier e Hébrard (1989), Chartier (1985).

⁸ Ver, por exemplo, Goody (1968, 1987), Levine (1982, 1986), Heath (1983), Finnegan (1988), Scribner e Cole (1981), Wagner (1983, 1986, 1991), Schieffelin e Gilmore (1986).

das crenças, valores e práticas culturais, e da história de cada grupo social.⁸ Por exemplo: em algumas sociedades, apenas a habilidade de assinar o próprio nome significa ser alfabetizado; em outras sociedades, só é considerado alfabetizado aquele que é capaz de localizar, compreender e usar informações fornecidas por diferentes tipos de textos. Há, pois, diferentes conceitos de alfabetismo, o conceito dependendo das necessidades e condições sociais presentes em determinado estágio histórico de uma sociedade e cultura.

Além disso, de um ponto de vista sociológico, em cada sociedade práticas de leitura e de escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos. Assim, pessoas que ocupam diferentes lugares sociais, exercendo diferentes profissões e vivendo diferentes estilos de vida enfrentam demandas funcionais de leitura e de escrita bastante diferentes: sexo, idade, localização urbana ou rural, etnia são, entre outros, fatores que determinam a natureza das práticas de leitura e de escrita. Torna-se assim difícil definir um conjunto universal de habilidades e conhecimentos que constituiriam o alfabetismo funcional: que parâmetros deveriam ser escolhidos para selecionar essas habilidades e conhecimentos? Da mesma forma, do ponto de vista de uma perspectiva libertadora, grupos que adotam diferentes ideologias e que, conseqüentemente, têm diferentes objetivos políticos constroem diferentes práticas de leitura e de escrita, cada uma delas constituindo-se em resposta a valores e ideais específicos. Por exemplo, o conceito de alfabetismo em sociedades em processo de mudança revolucionária (por exemplo, Cuba, nos anos 60; Nicarágua, nos anos 80) não é o mesmo conceito de alfabetismo em países politicamente estáveis.

Analfabetismo: perspectivas de análise

A multiplicidade de facetas do fenômeno *alfabetismo*, a variedade e heterogeneidade de dimensões segundo as quais pode ser considerado, a diversidade de suas relações com a sociedade e a cul-

tura levam a concluir não só que é impossível formular um conceito genérico e universal desse fenômeno, como também que são inúmeras as perspectivas teóricas e metodológicas de acordo com as quais se pode analisar esse fenômeno. Essas perspectivas ora privilegiam sua dimensão social, ora sua dimensão individual, ora uma faceta, ora outra. De forma apenas enumerativa e exemplificativa, podemos mencionar:

> uma perspectiva *histórica*, que investiga, entre outros temas, a história dos sistemas de escrita, dos suportes da escrita, dos objetos de escrita, dos processos de acumulação, difusão, circulação, distribuição da escrita ao longo do tempo e em diferentes momentos históricos (história de bibliotecas, de livrarias, de sistemas de informação...), a história das possibilidades de acesso à escrita, das conseqüências sociais e culturais da imprensa, a história dos leitores (número, condição social, sexo etc.), das leituras e das práticas de leitura e de escrita em diferentes grupos sociais, a história da escolarização da aprendizagem da leitura e da escrita...

> uma perspectiva *antropológica*, que se volta para o estudo dos processos de introdução da escrita em culturas de oralidade primária ou em grupos sociais predominantemente orais, para as diferenças nas estruturas de comunicação e nos processos cognitivos, entre culturas orais e culturas letradas, para os processos de integração da escrita em redes de comunicação predominantemente orais, para os usos e funções da escrita em diferentes grupos sociais e culturais...

> uma perspectiva *sociológica*, que toma a leitura e a escrita como práticas sociais, pesquisa as relações entre essas práticas e as características sociais dos que as exercem, como nível de instrução, origem social, profissão, sexo, busca determinar o que e como lêem as pessoas, as motivações para a leitura e a escrita, o valor simbólico da escrita em diferentes

contextos sociais, o lugar da leitura e da escrita na hierarquia dos bens culturais...

> uma perspectiva *psicológica e psicolinguística*, que investiga as diferenças entre estruturas de pensamento de indivíduos ágrafos ou de indivíduos analfabetos e estruturas de pensamento de indivíduos alfabetizados, as conseqüências cognitivas do alfabetismo, os processos de aprendizagem da língua escrita e os fatores que os determinam ou influenciam, a neuropsicologia da leitura e da escrita...

> uma perspectiva *sociolinguística*, que pesquisa as relações entre língua oral e língua escrita, os efeitos sobre a aprendizagem da língua escrita dos contextos sociais e linguísticos em que ocorrem as atividades orais e escritas, os determinantes linguísticos das dificuldades de aprendizagem da língua escrita, a aprendizagem da escrita e suas relações com as variedades linguísticas...

> uma perspectiva propriamente *lingüística*, que se volta para o confronto entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico, para as diferenças lexicais e morfossintáticas entre a língua oral e a língua escrita, para os modos de funcionamento dos sistemas de escrita, para as conseqüências do alfabetismo sobre a linguagem de indivíduos ou de grupos sociais...

> uma perspectiva *discursiva*, tendo como referência a teoria do discurso, que confronta as condições de produção do discurso oral e do discurso escrito, busca as diferenças entre esses discursos decorrentes de suas condições de produção, e as diferenças nas maneiras de ler e de escrever, de construir significados conforme a situação discursiva, investiga o papel da “periferia do texto” ou dos fatores paratextuais (formato, diagramação do texto, ilustrações, títulos e subtítulos, notas, epígrafes, dedicatórias, prefácios, publicidade, estratégias de comercialização) na produção de sentido...

> uma perspectiva *textual*, no quadro da lingüística textual, que investiga as diferenças entre o texto oral e o texto escrito, os recursos de coerência, coesão, informatividade de um e outro, pesquisa a gramática do texto oral em confronto com a gramática do texto escrito, identifica as influências da primeira sobre a segunda e da segunda sobre a primeira...

> uma perspectiva *literária*, que analisa as características da oralidade em textos da literatura clássica e medieval, reconstrói a progressiva passagem de gêneros literários orais para gêneros literários escritos, estuda a fluida fronteira entre o oral e o escrito no texto literário, investiga o acesso diferenciado à obra literária por diferentes grupos sociais (segundo a idade, o sexo, o nível socioeconômico)...

> uma perspectiva *educacional* ou *pedagógica*, que investiga as condições institucionais e programáticas de promoção do alfabetismo, os processos metodológicos e didáticos de introdução de crianças e adultos no mundo da escrita, as relações entre o grau de alfabetismo de diferentes contextos familiares e o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua escrita...

> finalmente, uma perspectiva *política*, que analisa as condições de possibilidade de programas de promoção do alfabetismo, que determina objetivos e metas do alfabetismo, que analisa ideologias subjacentes a programas e campanhas de alfabetização, que estabelece e promove circuitos de difusão, distribuição, circulação da escrita...

Dessa enumeração, certamente incompleta, pode-se concluir que o estudo do alfabetismo tem de ser forçosamente multidisciplinar, e que só a contribuição de diferentes ciências poderá conduzir a um entendimento claro desse fenômeno. Temos assistido, nas últimas décadas, a essa multiplicação de estudos do alfabetismo sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Nas palavras de Gnerre

(1985, p. 28):

Podemos dizer que o campo de estudos da escrita, como foi constituído nas últimas décadas, é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais no pensamento ocidental, tais como a história, a lingüística, a sociologia, a educação, a antropologia e a psicologia. Por essa razão, alcançar uma boa compreensão da série de fatos e de idéias que são relevantes para o campo de estudos da escrita é uma façanha complexa.

Façanha complexa sobretudo porque o que é necessário a quem se dedica à promoção do alfabetismo, como é o caso dos que militamos na área da educação, é a articulação dessa multiplicidade de perspectivas em uma teoria coerente, que concilie resultados, combine análises provenientes de diferentes ciências, integre estruturadamente estudos sobre cada uma das facetas desse denso e emaranhado fenômeno que é o alfabetismo.

MAGDA BECKER SOARES é professora titular da Faculdade de Educação da UFMG, com bacharelado e licenciatura em Letras, doutorado e livre docência em Educação. É professora e coordenadora da linha de pesquisa “Educação e Linguagem” no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação da UFMG. Diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, da Faculdade de Educação da UFMG, é autora de coleções didáticas para o ensino da língua portuguesa, de vários livros, entre os quais *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, *Metamemórias*, *memória: travessia de uma educadora*, de vários capítulos em livros na área da educação e de vários artigos em periódicos especializados.

Referências bibliográficas

- AKINNASO, F. Niyi, (1981). The Consequences of Literacy in Pragmatic and Theoretical Perspectives. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 12, n. 3, p. 163-200.
- CHARNLEY, A.H., JONES, H.A., (1979). *The Concept of Success in Adult Literacy*. Londres: ALBSU.
- CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean, (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris: Centre Georges-Pompidou.
- CHARTIER, Roger (org.), (1985). *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages.
- _____, (1991a). As práticas da escrita. In: ARIÉS, P., e CHARTIER, R.(orgs.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____, et al. (1991b). *La correspondance: les usages de la lettre au XIXe siècle*. Paris: Fayard.
- _____, (1994). *A ordem dos livros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- DARNTON, Robert, (1986). *O grande massacre dos gatos: e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____, (1990). *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____, (1992). *Edição e sedução: o universo da literatura clandestina no século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DAVIS, Natalie Zemon, (1990). O povo e a palavra impressa. In: DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- EISENSTEIN, Elizabeth L., (1979). *The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early-modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____, (1985). On the Printing Press as an Agent of Change. In: OLSON, D. R., TORRANCE, N., e HILDYARD, A.(orgs.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FINNEGAN, Ruth, (1988). *Literacy and Orality*. Oxford: Basil Blackwell.
- FURET, François, e OZOUF, Jacques, (1977). *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Minuit.
- GINZBURG, Carlo, (1987). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GENERRE, Maurizio, (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

- GOODY, Jack, (org.), (1968). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODY, Jack, (1987). *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____, (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: University Press.
- _____, WATT, Ian, (1968). The Consequences of Literacy. In: GOODY, J.(org.). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRAFF, Harvey J., (1987a). *The Labyrinths of Literacy: Reflections on Literacy Past and Present*. Londres: The Falmer Press.
- _____, (1987b). *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington: Indiana University Press.
- _____, (1990). O mito do analfabetismo. *Teoria & Prática*, n. 2, p. 30-64.
- GRAY, W.S., (1956). *The Teaching of Reading and Writing*. Paris: Unesco, 1956.
- HAVELOCK, Eric A., (1963). *Preface to Plato*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- _____, (1986). *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New Haven: Yale University Press.
- _____, (1988). The Coming of Literate Communication to Western Culture. In: KINTHEN, E. R., KROLL, B. M., e ROSE, M.,(orgs.). *Perspectives on Literacy*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- HEATH, Shirley Brice, (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____, (1991). The Sense of Being Literate: Historical and Cross-Cultural Features. In: BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P., e PEARSON, P.D., (orgs.). *Handbook of Reading Research*. v. 2. Nova York: Longman.
- KIRSCH, Irwin S., JUNGBLUT, Ann, (1990). *Literacy: Profiles of America's Young Adults: Final Report of The National Assessment for Educational Progress*. 2a. impr. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- LEVINE, Kenneth, (1982). Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies. *Harvard Educational Review*, v. 52, n. 3, p. 249-266.
- _____, (1986). *The Social Context of Literacy*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- LORD, Albert B., (1960). *The Singer of Tales*. Cambridge: Harvard University Press.
- McLUHAN, Marshall, (1972). *The Guttenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- OLSON, David R., (1977). From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, vol. 47, p. 257-281.
- ONG, Walter J., (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Londres: Methuen.
- _____, (1986). Writing is a Technology that Restructures Thought. In: BAUMANN, Gerd, (org.). *The Written Word: Literacy in Transition*. Oxford: Clarendon Press.
- RESNICK, Daniel P., RESNICK, Lauren B., (1977). The Nature of Literacy: An Historical Exploration. *Harvard Educational Review*, v. 47, n. 3, p. 370-385.
- SCHIEFFELIN, Bambi B., e GILMORE, Perry (orgs.), (1986). *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- SCHOFIELD, R. S., (1968). The Measurement of Literacy in Pre-Industrial England. In: GOODY, Jack (org.). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCRIBNER, Sylvia, e COLE, Michael, (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____, (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, v. 93, n. 1, p. 6-21.
- SMITH, Frank, (1973). *Psycholinguistics and Reading*. Londres: Holt, Rinehart & Winston.
- SOARES, Magda Becker, (1992). *Literacy Assessment and its Implications for Statistical Measurement*. Paris: UNESCO.
- STREET, Brian V., (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO, (1957). World Illiteracy at Mid-century: a Statistical Study. *Monographs on Fundamental Education* 11. Paris: UNESCO.
- _____, (1958). *Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris: UNESCO.
- _____, (1978). *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris: UNESCO.
- WAGNER, Daniel A., (1983). Ethno-graphies: an Introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 42, p. 5-8.
- _____. Studying Literacy in Morocco. In: SCHIEFFELIN, B.B., e GILMORE, P., (orgs.), (1986). *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, N.J.: Ablex. Set/Out/Nov/Dez 1995 N° 0