

PARTE 2 SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO EM PESQUISAS ACADÊMICAS, PRÁTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS.

Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural

Justino Magalhães

Como citar: MAGALHÃES, J. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural: o saber, o fazer, o querer: o saber, o fazer, o querer. *In:* MORTATTI, L. R. M ; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.352p.
DOI:<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p27-39>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

ESCOLARIZAÇÃO E LITERACIAS: OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO E A DIVERSIDADE CULTURAL

Justino Magalhães

Em face do convite para refletir sobre “escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural”, interpretei o tema proposto como representativo de uma determinada sociocultura e mobilizador num cenário de convergência de experiências, práticas, debates e enquadramentos políticos.

Começo, então, este texto pela observação de que, no tema, há menção de dois processos (escolarização e alfabetização) e de dois produtos (literacias e diversidade cultural) que, ao serem considerados distintos, surgem como respectivos. Assim, numa primeira aproximação, observa-se que a escolarização gera literacias e a diversidade cultural surge como produto e enquadramento para os sentidos da alfabetização. Tal inferência não oferece reservas quanto à distinção entre escolarização e alfabetização. Já no que reporta à distinção entre literacias e diversidade cultural, haverá porventura menos consenso. As literacias são modalidades formativas e culturais, mas a escola não é menos geradora de diversidade cultural que a alfabetização. Com efeito, a alfabetização é um processo-produto a que corresponde uma literacia. Reanalizando o título, torna-se conveniente não proceder apenas à leitura da esquerda para a direita – que no caso está facilitada pela equação processo-produto, mas prestar atenção também à recíproca. Assim sendo, assumir que a alfabetização emerge em quadros de

diversidade cultural não oferece reservas; já pressupor que a escolarização emerge das literacias, não sendo de todo improvável, é, no entanto, menos consensual. A escolarização não pode deixar de ser pensada em articulação com as literacias, e a estrutura subjacente ao Programme for International Student Assessment (PISA) corresponde à literacia escolar.¹

Tomar o título deste texto como se de uma sequência com sentido se tratasse, ou seja, em que a escola viesse antes da alfabetização e em que as literacias, que a escola gera, ganhassem significado ou significados culturais através de processo de alfabetização como condição para a diversidade cultural, não merece concordância. Na verdade, se, numa primeira leitura, as literacias forem tomadas como produto da escolarização e meios de alfabetização, será necessário indagar que sentidos toma a alfabetização e como assegura a diversidade cultural. Por outro lado, denominar escolarização e literacias é distinguir; como tal, toma-se como pressuposto que quer a escolarização, quer as literacias são simultaneamente processo e produto. Em consequência, os sentidos que a alfabetização toma e consagra não podem deixar de refletir o peso de um ou outro daqueles processos. Falar de diversidade cultural, neste contexto e no quadro normalizador da alfabetização, é reportar a uma incomensurabilidade dificilmente aceitável. Assim, pois, ou se trata de literacias como produto da escolarização, no que a uniformidade do processo assegurará a igualdade do produto, ou, ao sustentar um subtítulo em que a alfabetização surge associada à diversidade cultural, fica implícito que a escola ou não tem em atenção os contextos socioculturais em que se insere, ou o processo escolar não favorece a diversidade cultural. Estas distintas acepções são, no essencial, redutoras. No âmbito da aculturação escrita, há uma evolução histórico-pedagógica e uma coerência na ação que distinguem, mas também articulam, a alfabetização e a escolarização como processos literácitos.

A longa Modernidade, cobrindo um marco temporal que medeia entre o século XVIII e meados do século XX, e, na sequência, a Pós-Modernidade são ciclos históricos em que a aculturação escrita, resultante dos

¹ O programa PISA tem tomado a aceção de uma convenção internacional. Lançado em 1997, pela Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), em 2013, conta já com adesão de 70 países. Consiste na aferição internacional do aproveitamento escolar, nos domínios da respectiva língua materna, da matemática e das ciências da natureza. A aferição é feita no final de 4, 6 e 9 anos de escolaridade. Em cada ano, é avaliada uma daquelas disciplinas.

processos de alfabetização e de escolarização, ocupa o centro. No entanto, se a escolarização, enquanto modelo e mundializando-se através de linhas de uniformização, não impediu um horizonte de diversidade cultural, antes se tornando condição para tal, a alfabetização, assentando na pluriculturalidade, manteve a uniformização. A escola e, em consequência, a escolarização são meio e processo. Na generalidade das circunstâncias, é na escola que ocorre a alfabetização. O padrão escolar é aferidor de literacia. A literacia escolar integra distintas literacias e a escolarização constitui para as sociedades contemporâneas, letradas e desenvolvidas, condição para a diversidade cultural.

Nesta abordagem, tomarei como contexto a Modernidade e como quadro a Cultura Escrita. Na longa duração, de mais de dois séculos, a relação entre Cultura Escrita e Modernidade incluiu dois movimentos socio-pedagógicos: a alfabetização, tendente à uniformização leitora, escrevente e pragmática, tendo subjacente a multiculturalidade; a escolarização, que trouxe a modelação e que sustentou a cerebralização do humano, tendo no horizonte a mundialização de um padrão epistêmico e a diversidade cultural. A escolaridade tornou possível a preservação da diversidade social, nos planos cultural, ético, axiológico. Em resultado da escolarização, a combinação entre aculturação escrita e modernização concretizou-se como regime de educabilidade, pelo que a crise da escola trouxe a crise da educação. A realidade contemporânea resultou da evolução histórico-pedagógica, porém, apresenta contornos de complexidade e incerteza que o passado recente não deixava prever de forma coerente, designadamente em virtude das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e do regresso do pedagógico como regulação das novas literacias. Retomarei, ao longo do texto, alguns cenários que caracterizam e, a seu modo, condicionam a atual situação.

MODERNIDADE E CULTURA ESCRITA/CULTURA ESCRITA E MODERNIDADE

1. A alfabetização corresponde à aculturação escrita, elementar, mensurável pela suficiência na capacidade de uso e na prática de quotidiano. É um processo literácito e a literacia corresponde ao estágio de aculturação, em que esteja assegurada a suficiência no uso de uma determinada linguagem.

Por meados do século XIX, a alfabetização escolar era um processo-produto que assegurava esse grau de suficiência na respectiva língua materna, nos domínios da leitura, da escrita e da contagem. Com a estruturação do currículo elementar, o limiar literácito passou a corresponder às Cartilhas Maternais, como comprovam os casos português e francês. O domínio da Cartilha Maternal assegurava o conhecimento e a escrita dos sinais alfabéticos, a leitura sequenciada, a aplicação das regras elementares de sintaxe, tornando possível a composição de pequenas mensagens. Referindo-se à alfabetização escolar em França, Henri-Jean Martin concluía que “[...] le grand changement opéré au XIXe siècle réside dans le jumelage de l’enseignement de la lecture et de celui de l’écriture: tout enfant passé par l’école saura non seulement déchiffrer un texte, mais aussi tenir une plume et écrire au moins quelques mots.” (MARTIN, 1996, p.368-369).

A literacia, enquanto referência de uso, comporta literacias. A escola apropriou-se do processo alfabetizador das línguas vernáculas, modelizando-o e fazendo-o depender de um currículo e de um método. Tal apropriação decorreu da confluência, histórico-pedagógica, entre a multiplicação estatística da alfabetização e a obrigatoriedade de escolarizar toda a população infantojuvenil. Desse modo, a escolarização transformou-se no processo educativo de base, sobrepondo instrução e educação.

Por meados do século XX, muito por influência da United Nations Organization for Education, Science and Culture (UNESCO), o método de alfabetização escolar foi generalizado. A UNESCO patrocinou políticas de âmbito geral, como a que resultou do Relatório organizado por William S. Gray, cuja publicação, em 1956, trazia incorporado um método de alfabetização escolar aplicável às diferentes línguas. Quer o relatório, quer o método obedeciam a um mesmo princípio: o da sobreposição entre escolarização de base e alfabetização. Lê-se, neste Relatório de Gray, (1956, p.17):

In so far as it includes the knowledge and skills usually acquired in school, fundamental education tries to develop them according to the needs and interests of the people concerned. Thus people are taught to read and write only when they recognize that these skills are necessary to the fuller attainment of their purposes [...]. In the long run, however, it is generally believed that all programmes should seek to promote: skills of thinking and communicating (reading and writing, speaking, listening, and calculation); vocational skills (such as agriculture and

husbandry, building, weaving and other useful crafts, and simple technical and commercial skills necessary for economic progress); domestic skills (such as the preparation of food and the care of children and of the sick); skills used in self-expression in the arts and crafts; education for health, through personal and Community hygiene; knowledge and understanding of the physical environment and of natural processes (for example, simple and practical science); knowledge and understanding of the human environment (economic and social organization, law and government); knowledge of other parts of the world and the people who live there; the development of personal qualities, such as judgment and initiative, freedom from fear and superstition, sympathy and understanding for different points of view; spiritual and moral development; belief in ethical ideals and the habit of acting upon them; with the duty to examine traditional standards of behaviour and to modify them to suit new conditions.

Em virtude desta aproximação, a alfabetização escolar deixou de poder corresponder ao mesmo número de anos de escolaridade, em todos os países, dependendo do grau de complexidade da respectiva língua.

Desde a segunda metade do século XIX que a alfabetização massiva de adultos (que não buscassem ou a quem não fosse exigida a certificação escolar) tinha sido assegurada através de campanhas de alfabetização, de escolas móveis, de cursos breves. Em meados do século XX, em contraponto à universalização da alfabetização escolar das populações infantojuvenis, a UNESCO patrocinou o conceito de alfabetização funcional, que assegurasse um *minimum* do letramento das populações adultas com carácter técnico-profissional, variando, uma vez mais, em função do grau de complexidade de cada língua materna. No citado Relatório de Gray (1956, p.20), esclarece-se:

In early efforts to reduce illiteracy it seemed advisable to adopt minimum standards. With the limited facilities at hand it was necessary to concentrate on the development of only the most rudimentary skills required for reading and writing. The training given consisted, as a rule, of a series of about twenty-four lessons and was based on the materials in one primer, or possibly two or three. In teaching, attention was focused on word recognition and the basic elements in writing. The main attainments sought were measured in terms of ability to read an easy passage and to write one's name or a simple message.

O princípio de uma educação de adultos, orientada para a mutação socioprofissional, veio a ser consagrado na Conferência de 1960 (Montreal).

Progressivamente, línguas como o francês e o inglês definiram quadros letrados, universalizáveis, em sede escolar ou não escolar, que correspondiam ao mínimo literácito. Para França, há referência ao Francês Elementar (CENTRE D'ÉTUDES DU FRANÇAIS ELEMENTAIRE, 1954). Idênticas preocupações surgiram para o caso americano, como refere Hirsh Junior, em *Cultural Literacy: what every american needs to know* (1987). Para além da economia pedagógica, com repercussões na alfabetização escolar, estes instrumentos visavam à compatibilização de aquisições literácitas, independentemente do processo formativo.

Associados ao reconhecimento e à acreditação profissional, tais instrumentos curriculares tenderam a tornar-se substitutivos de parte da educação básica e alternativos à escolarização secundária, ainda que tomando a formação escolar como padrão de referência. Esta economia (in-)formativa teve repercussões no complexo escolar, designadamente na salvaguarda da essencialidade curricular, na simplificação dos meios didáticos, na singeleza das instalações materiais. Nos quadros nacionais, a elementarização veio facilitar a tarefa das políticas públicas de universalização da alfabetização escolar, enquanto correlativamente, no plano internacional, favorecia a massificação e a mundialização literácitas. Mas, por outro lado, não deixava de suscitar, por parte dos estratos econômica e socialmente desfavorecidos, a desconfiança em relação à escola como suficiência literácita e mais ainda como mais-valia educativa.

Os Relatórios da UNESCO anteriores aos anos 1980 dão nota do esforço de uniformização escolar e de modelação dos indicadores, como suporte estatístico para a comparação e para uma governabilidade que assegurasse a qualidade de vida e garantisse uma mesma educação escolar, abrangendo o máximo possível de povos, muito particularmente as crianças, tomadas como sujeito humano, transnacional.

É no quadro da historiografia da alfabetização que o voluntarismo e a benignidade das convenções internacionais, bem como os investimentos públicos nas escolas, na formação de professores, na aproximação entre

crianças e adultos em sede de alfabetização, dão o tom de uma conjuntura histórica que medeia entre os anos 1950 e 1970. Como referido, esse período ficou assinalado pela discussão sobre a comunalidade de métodos e a expansão dos currículos escolares a novos públicos, através da sobreposição entre escolarização básica e alfabetização.

No final da década de 1980, na Inglaterra e na Escócia, foram implementados instrumentos de acreditação de aprendizagens – *Accreditations of Prior Learning (APL)*, tendo sido criado um organismo regulador, o *National Council for Vocational Training (NCVQ)*, posteriormente convertido em *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*. Em França, a adoção de uma política de creditação envolveu a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Agricultura, dando origem ao expediente conhecido como *Balanço de Competências*. Em dezembro de 1991, foi implementada uma legislação que permitia o inventário, o reconhecimento e a creditação de aprendizagens e competências, com base nos quais era estabelecido um processo (in-)formativo individual. Programas análogos foram implementados na Finlândia, na Alemanha, na Áustria, na Irlanda, no Canadá.

Uma vez garantida a escolarização básica, os indivíduos prosseguiram a formação em modalidades curriculares alternativas. Em França, foi habitual a organização por curso, enquanto as autoridades inglesas davam preferência a uma estrutura organizada por unidades capitalizáveis. Em Portugal, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada pelo Decreto-Lei nº 387/99 de 3 de setembro, veio a publicar, em 2000, o *Referencial de Competências-Chave*, contendo uma matriz formada por quatro áreas: linguagem e comunicação; tecnologias da informação e comunicação; matemática para a vida; cidadania e empregabilidade (ANEFA, 2000).

2. A história da alfabetização comprova e documenta a evolução histórica da confluência entre alfabetização e escolarização. Entre meados do século XIX e primeiras décadas do século XX, a historiografia registra um crescendo de alfabetizados e uma intensificação dos dados estatísticos como indicador de progresso, como meio de governo e como tecnologia

do social. A história da alfabetização é, por consequência, um contributo para conhecer, comparar e, de algum modo, explicar as diferentes taxas de analfabetismo. Várias dualidades resultam de tais estatísticas: o contraste entre o Norte alfabetizado e o Sul em vias de alfabetização; o contraste entre a comunalidade do oral e a seletividade do escrito (esta última acrescida da formalização escrevente); a humanização do rural comunitário e a convenção e estilização do urbano; os acessos diferenciados e as distintas oportunidades entre o masculino e o feminino.

Datam da segunda metade do século XIX a elaboração e o uso de estatísticas de analfabetismo e de alfabetização como indicadores de modernização, elemento de comparação e fator de estímulo às políticas de alfabetização e escolarização, em línguas vernáculas. Na transição do século XIX, o analfabetismo, tomado como incultura, era motivo de exclusão. No período entre a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais, a alfabetização era sinônimo de progresso e de capital humano. Os países mais alfabetizados eram os mais desenvolvidos. Este ciclo histórico ficou associado à cultura de massas e a escola foi frequentemente aplicada à educação de adultos. A discussão dos métodos e a aproximação entre os manuais de alfabetização e os manuais escolares, sobretudo, a centralidade do currículo escolar na aculturação escrita asseguraram, como já referido, a convergência e a sobreposição entre alfabetizar e escolarizar. A confluência entre escolarizar e alfabetizar foi acelerada pela aplicação do audiovisual e, mais recentemente, pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Correlativamente, a escolarização, enquanto modelo e cultura unidimensional, entrou em crise, com a consequente multiplicação de fenômenos de iliteracia e absentismo. Tal situação, se, por um lado, se deveu a fenômenos de refração à cultura e ao tirocínio escolar, não deixou também de incluir fenômenos de regressão, pois que a perda de contato e de uso com o escrito revelava que a modelação e a qualificação obtidas se perdiam no pós-escolar.

Com efeito, parte significativa dos escolarizados, fosse por desmobilização pessoal, fosse por falta de estímulo no quotidiano profissional e sociocomunitário, passava a fazer um uso muito rudimentar e esporádico do letramento elementar (leitor-escrevente-alfanumérico), a que havia

acedido na escola. Tal quadro, se configurava uma situação de iletrismo, não correspondia necessariamente a uma regressão em termos de literacia.²

As situações de iletrismo estão basicamente associadas à regressão da cultura escolar ou à perda da capacidade de uso por parte de segmentos socioculturais para quem o quotidiano não constitui estímulo para a valorização das capacidades literácitas. As situações de iletrismo tendem, todavia, a ser mais frequentes, e de certo modo drásticas, quanto menor e mais elementar tenha sido a alfabetização. Ou seja, a probabilidade de valorização e progressão cultural será tanto mais fértil quanto maior tiver sido o domínio das capacidades literácitas e das linguagens alfabética e numérica, obtido na formação. Em face dessa reanálise da literacia, as ciências da linguagem emergiram na cultura escolar como núcleo forte de leitura, educação e meio de subjetivação. O domínio da linguagem é, seguramente, um fator de desenvolvimento e de performatividade, ao longo da vida.

Na história da alfabetização, após uma focalização no analfabetismo e uma fase centrada no progresso e na modelação escolar, ressalta uma terceira fase, em que a alfabetização deixou de apoiar-se num rudimento curricular uniforme para dar lugar à pluriculturalidade, resultante da recriação e da expansão pedagógicas de cada uma das distintas componentes da aculturação alfabética: oralidade, leitura, escrita. Das estatísticas padronizadas da primeira fase, focalizadas no analfabetismo, o olhar historiográfico passou a centrar-se nas políticas e na massificação da alfabetização escolar, para, finalmente, se abrir às culturas dos sujeitos e dos grupos, às etnografias, às aprendizagens alternativas, às literacias. Também a numeracia passava a inscrever-se na recriação de situações retiradas dos distintos contextos socioculturais. Na alfabetização escolar, a implementação dos métodos ativos, associada ao construtivismo, favorecia estratégias de aprendizagem significativa, nos planos cognoscente e simbólico. Em consequência, os métodos de alfabetização tenderam a valorizar o princípio de uma pedagogia de leitura e de escrita como aprendizagem da linguagem e como conhecimento.

² Gilbert Lahire, em *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates* (2005), refere-se ao iletrismo como sendo um fenómeno em que são tomados como referência a cultura e o modelo escolar. Analisando a situação em França, procura distinguir analfabetismo e iletrismo.

A associação entre alfabetização e leitura fica comprovada pelo fato de, ao longo da segunda metade do século XX, ter emergido e se ter difundido, de forma massiva, uma produção textual de vulgarização, focalizada no letrismo escolar e orientada para o público infantil. Permite, por outro lado, explicar que, correlativamente àquela produção textual de vulgarização, tenha emergido e ganho maturidade estética e identidade uma literatura infantil que não deixou de atrair e merecer a chancela de escritores consagrados.³

3. De forma necessariamente sumária, pode resumir-se a evolução dos métodos de iniciação ao alfabeto e à leitura nos seguintes termos. Os abecedários, adequando ao ensino das línguas vernáculas a tradição didática da língua latina, eram, até à segunda metade de Oitocentos, o recurso de ensino mais comum. Por meados do século XIX, quando surgiram as primeiras cartilhas maternas, os catecismos e os silabários continuavam a respeitar, em regra, uma mesma estrutura: elemento, sílaba, soletração.

Para a Língua Portuguesa, António Feliciano de Castilho foi autor do primeiro método exclusivamente organizado para o ensino do vernáculo, publicado em 1850. O Método Português, também designado de Método Repentino, conciliava o oral (que englobava a fala, a oralidade e a verbalização) com a grafia e a alfabetização. Procedia por decomposição e recomposição, fazendo recurso da sílaba e aplicando uma soletração que tomava o neutro da consoante aplicada (por exemplo, a consoante “m” era soletrada “mê” e não “eme”), a denominada soletração moderna. Castilho procedeu a um apurado exercício filológico, buscando as palavras simultaneamente mais frequentes e acessíveis à decomposição/representação gráfica. Numa segunda fase, associou leitura e escrita. O Método Castilho foi adaptado e utilizado no Brasil. Um dos aspectos mais polémicos da intervenção de Castilho no domínio da alfabetização foi a criação de uma escrita simplificada, em que se eliminavam os caracteres não ditos. A sobreposição entre ortofonia e ortografia foi por ele aplicada em alguns cursos

³No caso português, ficou a dever-se ao escritor Alves Redol um meticuloso labor literário para tornar possível uma alfabetização intrinsecamente associada à leitura. Nesse sentido, Redol criou quatro narrativas infantis incluídas na série “A Flor” (*A Flor vai ver o Mar*, 1968; *A Flor vai pescar num bote*, 1968; *Uma Flor chamada Maria*, 1970; *Maria Flor abre o Livro das Surpresas*, 1970).

de alfabetização. Em 16 de agosto de 1850, enviou um documento ao Governo português, sugerindo que esse mesmo sistema de escrita simplificada que havia criado fosse adoptado em todas as repartições públicas.⁴

Na segunda metade de Oitocentos, o ensino das línguas maternas tornou-se mais dinâmico e significativo com o desenvolvimento dos métodos analítico-sintéticos, dos métodos simultâneos e dos métodos legográficos. Uns e outros continuavam suportados pela silabação e pela soletração, como processos intermédios. O significado era assegurado pela comunicação, com recurso a legendas, frases e palavras, sobrepondo o figurativo e o simbólico. A denominação alfabética vinha por fim. Estes processos didático-pedagógicos, associados a um quadro linguístico de base filológica e simbólica, ficaram plasmados na diversa configuração das Cartilhas Maternais surgidas no terceiro quartel de Oitocentos, referentes às principais línguas vernáculas. A primeira Cartilha Maternal da língua portuguesa ficou a dever-se a João de Deus e foi publicada em 1876, vindo a ser utilizada no Brasil, com alguma adaptação.⁵

Nas primeiras décadas do século XX, a aplicação do elemento psicológico e sociolinguístico à combinatória leitura-comunicação esteve na base do método das 28 palavras (núcleo significante formado por um conjunto de palavras estruturantes do sistema alfabético) e dos métodos globais (compreensão – comunicação, análise, síntese). Compulsando, uma vez mais, o caso português, pode referir-se à experiência de alfabetização pelo método global implementada por João Dias Agudo, na década de 30 (AGUDO, 1942). Dias Agudo relata de forma crítica e detalhada a experiência didática que conduziu, durante o ano escolar de 1934. Fazendo uso do método global de Decroly, tomou como centro de interesse os frutos. No decurso desse processo alfabetizador, as crianças tinham dominado e glosado, com propriedade, 543 palavras até à lição nº 43.

Nas décadas que medeiam entre as duas Guerras Mundiais, o ensino das línguas maternas foi, em boa parte dos países, determinado pelos métodos fônicos, que, deste modo, constituíram a base para a formalização

⁴ Em *Tosquia de um Camelo*, publicado em 1853, Castilho apresentou vários exemplos da escrita simplificada e deu nota da polémica em que se viu envolvido.

⁵ Sobre a inovação metodológica da *Cartilha Maternal*, de João de Deus, e as suas primeiras divulgações no Brasil, designadamente por parte de Silva Jardim, na Província de Espírito Santo e, posteriormente, na Província de S. Paulo, consulte-se Mortatti (2000, p.48ss).

de uma didática das línguas. No mesmo período, muitos sistemas linguísticos, alfabéticos e não alfabéticos, foram ajustados às Associações Internacionais Fonéticas, com destaque para a Association Phonétique Internationale, que havia sido criada em final de Oitocentos. A Turquia foi um desses países. Na sequência do desmembramento do Império Otomano e da criação da República Turca, formalmente implantada em 29 de outubro de 1923, Mustafa Kemal Atatürk encetou um ciclo de reformas para aproximação ao Ocidente. Em 1928, foi formalmente adotado o alfabeto turco de grafia latina, substituindo os alfabetos persa e árabe e uniformizando a fonética. O Mandarim correspondeu basicamente à fonetização da escrita ideográfica e morfêmica chinesa; com a Revolução Cultural, foi adotado como língua oficial, visando essencialmente à uniformização fonética.

Era esperado que a fonetização das línguas maternas trouxesse uma simplificação da aprendizagem, particularmente em sede escolar. Correlativamente, por meados do século XX, a didática das línguas maternas era objeto de assinaláveis investimentos, proporcionados pela associação entre o ensino ativo e a aplicação do construtivismo às aprendizagens escolares. A exercitação das línguas beneficiava com o alargamento do currículo e com a valorização da componente comunicacional.

Um outro aspecto a considerar foi a introdução das práticas regulares de leitura integral, quer em sala de aula, quer na biblioteca. Todavia, como demonstram os estudos patrocinados pela International Reading Association (IRA), ao longo das décadas de 1970 e 1980, a questão fonética era fundamental para a alfabetização e muito particularmente para o fomento massivo da leitura.⁶ Não estando em dúvida a mundialização literária, convertida em direito à educação, permanecia no entanto a polêmica sobre os métodos alfabetizadores.

De forma sumária, pode aventar-se que os métodos alfabetizadores são fator de polêmica pela melhor razão. Os defensores dos métodos fonéticos apresentam-nos como facilitadores do ensino, acentuando o primado do elemento fônico, como universal e multiplicador de cada aquisição, por parte dos aprendentes, e mais regularizável por parte dos mentores e dos professores. Por outro lado, os partidários da aprendizagem

⁶Sobre os estudos comparativos e os programas de aproximação fonética, pode consultar-se Feitelson (1980).

construtivista insistem que o efeito multiplicador dependerá sobretudo da criteriosa selecção dos casos de aprendizagem, no que se refere aos enunciados e aos passos formativos, com destaque para o significado e o efeito aplicativo e multiplicador que o aprendiz atribuiu às progressivas aquisições de linguagem. A esta polaridade contrapõe-se uma terceira perspectiva didática, que focaliza a aprendizagem na associação estreita entre leitura e alfabetização.

Constituindo a principal aquisição literária, quer no campo individual, quer no campo sociocultural e, sobretudo, político, a alfabetização é objeto de grande pressão, mas também de grande preocupação, humanitária, científica, técnica, pedagógica, pelo que as polémicas que gera não têm sido suficientes para radicalizar métodos, currículos, didáticas.

4. A didática da língua materna foi historicamente um dos assuntos mais formalizados na ação docente e, nos manuais de pedagogia, os seus capítulos surgem à cabeça. A língua é um sistema complexo de signos e regras; ensinar a língua materna é empreendimento delicado, estabelece norma e não se circunscreve à internalidade da língua: diz respeito ao currículo escolar no seu todo e à formação integrada do aprendiz.

No caso do Brasil, a atualidade e a intensidade dos debates são acentuadas pela pressão das estatísticas que confirmam a permanência de elevados índices de analfabetismo primário, tanto nos grupos etários em idade laboral, quanto nos grupos etários infantojuvenis. Apesar de, desde a década de 1990, se observar uma melhoria muito acentuada na frequência escolar, em 2000 havia ainda fora da escola “[...] nada menos do que 1,9 milhão de crianças de 5 a 6 anos; 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e 2,4 milhões de adolescentes de 15 a 17 anos. No total, 5,8 milhões de excluídos da escola na faixa de 5 até 17 anos.” (FERRARO, 2009, p.186). Na passagem do milênio, o Brasil tinha mais de 16 milhões de analfabetos, com mais de 10 anos. Há um percentual elevado de jovens a entrarem no mundo ativo que não estão alfabetizados, e são ainda muitas as crianças que continuam a não aceder à escola. Neste quadro, em consentâneo com a tolerância para que sejam adotadas estratégias alfabetizadoras alternativas, cresce a pressão sobre as autoridades escolares para

circunscreverem a alfabetização a um *minimum*, creditando-o com um exame igualmente minimalista, mas que dê por superadas as zonas críticas da estatística de alfabetização.⁷

Na metrificação estatística, a escola e a cultura escolar surgem sem defesa e sem poderem constituir uma resposta atualizada e fecunda que supere o minimalismo de ler, escrever e contar. Historicamente, este minimalismo não corresponde, de forma alguma, ao perfil elementar do alfabetizado escolar. Defender que a escola assuma este tirocínio não pode iludir os benefícios e os efeitos multiplicativos que a história assinala, em matéria de conhecimento, maturidade, competência leitora e escrita, performatividade dos educandos escolares. O perfil do alfabetizado escolar e o perfil do alfabetizado não escolar, ainda que podendo corresponder em termos de certificação, não se equivalem em termos de educação. Letramento e letrismo não são sinônimos, e a formação escolar não se confinou a um letramento. A alfabetização escolar surgiu integrada num currículo, com orientações e projecção a jusante, preparando, de forma esclarecida, para uma verticalização e um aprofundamento do conhecimento, e alargando para horizontes de aplicação, que estão para além do escolar.

O letrismo visa a traduzir esse regime literácito, facultado e estruturado pela escola, cujas virtualidades a educação liberal e os perfis escolares vieram consagrar. Esse regime alfabético, quando ministrado de forma aligeirada ou superficial, não previne situações de regressão, geradas pela fragilidade na aquisição ou pela falta de progressão e uso, no pós-escolar. Como foi referido, o iletrismo é hoje um fenómeno com expressão estatística assinalável, mas não é consequência direta da escolarização. Ao contrário, as probabilidades de regressão tendem a ser tanto mais reduzidas, quanto mais prolongada e progressiva for a escolarização. Este princípio está na base do prolongamento da escolaridade obrigatória, como educação básica. Importa, por conseguinte, não confundir alfabetização e escolarização, como importa não confundir letramento com letrismo. Se o letramento está no caminho direto do letrismo, ou se corresponde a uma aprendizagem outra, eis o que a discussão e as decisões de política educativa não podem iludir.

⁷ Em boa parte, a discussão em torno da designada *Provinha* reside na definição desse *minimum* comunável.

ESCOLARIZAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO

1. A escola serviu as religiões, os estados, os impérios. Todavia, como instituição assegurou a hegemonia das universidades e deu consistência e progressão às Humanidades; sistematizou uma pedagogia para as Belas Artes, combinando ofício e estética. Foi como instituição que o educacional escolar ganhou materialidade, arquitetura, currículo, ambiente cultural próprio. A escola reconfigurou-se na transição do Antigo Regime, de modo a implementar uma didática que ensinasse as línguas maternas a um coletivo de alunos. O perfil do alfabetizado escolar incluía a capacidade de uso da leitura, da escrita e da aritmética, a que estavam associados os rudimentos da cultura religiosa e cívica, e a aplicação a situação do cotidiano. Associou a aculturação escrita a saberes, valores e comportamentos, cuja apropriação se tem afigurado suficiente para ordenar e modernizar a sociedade. Com as Reformas Liberais e o Romantismo, a escola obteve e viu legitimada a representação do nacional (tradição, espírito do povo, destino pátrio, patriotismo). O ensino das línguas maternas através da escola foi reconhecido como norma linguística nacional.

Como método e *epistheme*, a escola sedimentou e expandiu a cultura escrita. A escola e a cultura escolar, sustentando o escrito e ordenando a sociedade a partir de uma orgânica e de uma burocracia escrituradas, deram substância e método ao racional instituinte de Modernidade. A cultura escolar é conhecimento, norma e normalização. Mas a escola, se reproduziu assimetrias, também permitiu a mudança e a triangulação da sociedade, através do saber letrado e da sociabilidade escrita. A escolarização tem um efeito progressivo e multiplicador, em função e para além do *status quo*, enquanto a alfabetização tem um efeito diferenciador dentro desse mesmo *status quo*. O verdadeiro sentido da escola é de emancipação e promoção.

A pedagogia escolar é constituída por currículo, modelo e método. É paradigmática. A cultura escolar é uma convenção de conteúdos, saberes, atitudes, valores, competências. Desta convenção educativa resulta uma pragmática que se converte em ofício e que permite a participação certificada e capacitada. A noção de competência é de difícil aplicação à escola, a não ser quando referenciada ao escolar e à realização literária *per se*. Se a realização escolar integra, por exemplo, a produção de uma mono-

grafia, como processo orientado e certificação de um produto cognoscente, a noção de competência literácita tem pleno cabimento, uma vez que corresponde a um saber fazer efetivamente comprovado.

Como instituinte de Modernidade, a escola cumpriu a função de tecnologia do social, criando e fazendo cumprir regras e *modus vivendi*, capacitando e certificando, acomodando, promovendo, mobilizando. As dimensões fundamentais em que a escola atuou foram o conhecimento, ou melhor, a cognoscência, a cidadania e a humanidade, com incidência na autonomia, na subjetivação, na sociedade, na cerebralização. A centralidade na cerebralização foi frequentemente submetida a objecções de diversa ordem, seja por ter sido considerada redutora, seja por ter sido entendida como assimétrica e meritocrática. Tal cerebralização está na origem das principais objecções que as teorias críticas e as pedagogias alternativas levantam à institucionalização escolar.

Uma abordagem sumária da relação entre escola e sociedade possibilita distinguir e estabelecer a sequencialidade de movimentos histórico-pedagógicos. Pode referir-se um ciclo de segmentação, em que a ideia central foi diferenciar e hierarquizar, por um lado, e, por outro, distinguir a educação liberal da educação especial ou técnica. Um segundo ciclo foi de efetiva massificação da base educacional comum (cognoscente e formativa): até ao final da infância e, logo após, até ao final da adolescência. Este processo deu curso a pedagogias e a políticas compreensivas. Por contraponto à escola compreensiva, os regimes totalitários implementaram a Escola Única.

Por meados do século XX, dentro dos Estados-Nação, a tendência era de universalização escolar, com extensão à formação de adultos. Igual movimento, tendente à mundialização do modelo e da instituição escolar, através de políticas expansionistas e de unificação pedagógica, eram patrocinadas pela UNESCO, pela Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Todavia, na década de 1970 e, sobretudo, aquém da de 1980, tal expansão foi coetânea de uma crise da cultura escolar, expressa em conceitos como a desescolarização, glosada por pensadores inseridos em diferentes quadrantes socioculturais, com destaque para Ivan Illich, que, ainda no rescaldo da crise académica e escolar que caracterizou o final da década de 1960,

publicou *Une Société sans école*, sob o mote “desescolarizando a sociedade”. Igualmente crítico do modelo pedagógico escolar, Paulo Freire, tomando por base a alfabetização emancipativa de adultos, propugnou por uma alteração pedagógica; em *Pedagogia do Oprimido*, denunciou o que considerou de prolongamento de ciclo de não autonomização do sujeito apesar de alfabetizado. Na sequência da reflexão e da ação alfabetizadora, Paulo Freire criou um método baseado em palavras-geradoras, que inspirou e veio a ser adotado em campanhas de alfabetização de diferentes países.

A década de 1990 decorreu já sob o signo da diversificação territorial e social. Mas, apesar da crise escolar, a noção de diversificação não rompeu com a uniformização, antes, sendo produto, tendeu a rentabilizar o modelo escolar e a multiplicar o efeito de instituição, expandindo a zona de influência do pragmatismo e da literacia escolar sobre outras modalidades socioculturais e educativas.

2. Ensaando, em molde de síntese, uma frase configurativa, pode aventar-se que a sociedade contemporânea, caracterizada como de informação e conhecimento, é produto de um longo movimento de aculturação escrita e de institucionalização escolar, sendo esperado que tais processos tragam mais cidadania, mais humanidade, mais realização da pessoa humana. A longa duração do binômio Escola e Modernização, desdobrando-se entre o século XVIII e o século XX, foi alimentada pela relação entre cultura escrita e desenvolvimento histórico. A modernidade educativa assenta num processo pedagógico e numa tecnologia do social em que a escolarização cumpriu um regime de educabilidade, constituído por currículo, saberes básicos, realização literácita, ofício escolar, exames e certificação, inspeção. Base cultural, o livro, ele próprio regulamentado na produção e na circulação, censurado, adaptado e mediado na utilização através do professor, estruturou, normalizou e conferiu memória ao processo escolar, instituindo-se como razão escolar. O regime de educabilidade é intrínseco à modernidade sociocultural, enquanto aculturação escrita.

A escolarização consolidou e deu sentido aos Estados-Nação. O educacional escolar foi idiossincrático com a nacionalização e a moderniza-

ção, e a escola foi eixo do sistema educativo. A escola funcionou como um todo sistêmico, cuja crise não apenas relativizou a cultura escolar na relação com a sociedade, quanto afetou o significado e a relevância da cultura escrita junto dos distintos setores sociais e profissionais.

Ao traçar limites à ação, a crise escolar fez infletir o sentido evolutivo da relação escola-sociedade. Como referido, o período aquém dos anos 80 do século XX decorreu sob um quadro paradoxal e uma atmosfera dilemática. O paradoxo pode enunciar-se em forma de pergunta: como projetar e mudar a realidade através do instituído escolar? E o dilema reside em como sustentar o modelo escolar num quadro de literacias. A cultura escolar tinha-se mantido fechada em si própria, medindo e transnacionalizando-se a partir de si. A literacia tinha sido aferida pelo padrão escolar. Como dar significado e atualidade ao modelo escolar? Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver com os outros são constitutivos de uma espiral que rentabiliza a base escolar, que é a aprendizagem. Mas tal seqüência não é a ordem própria da literacia.

Em síntese, no final do século XX, escolarização e alfabetização surgem sobrepostas no conceito de literacia(s). Todavia, o método e o modelo escolar são processo de inovação e multiplicação, a alfabetização mantém-se conformadora e de aplicação.

3. Um dos aspectos mais consequentes da escolarização da cultura escrita e da escolarização da alfabetização, assinalado pelos psicolinguistas a partir do avanço das neurociências, tem sido traduzido pelo conceito *mente letrada*. Na história da aculturação escrita e, muito particularmente, na história da alfabetização, os aspectos socioculturais e os aspectos pedagógicos têm remetido para segundo plano a componente antropológica e, dentro desta, as transformações que o letramento, a autografia e o letrismo geram no sujeito, enquanto aprendiz e fruidor literácito.

Analisando o processo da escrita no Paleotítico Superior, Leroi-Gourhan (1964) chamou a atenção para o que veio a ser designado de triângulo antropológico (e antropomórfico) da escrita, que implica um desenvolvimento harmônico e coordenado entre a visão, o cérebro e a mão:

L'émergence du symbole graphique à la fin du règne des Paléanthropes suppose l'établissement de rapports nouveaux entre les deux pôles opératoires, rapports exclusivement caractéristiques de l'humanité au sens étroit du terme, c'est-à-dire répondant à une pensée symbolisante dans la mesure où nous en usons nous-mêmes. Dans ces nouveaux rapports, la vision tient la place prédominante dans les couples face-lecture et main-graphie. (LÉROI-GOURHAN, 1964, p.262).

Contudo, foram os avanços da neurociência que vieram revelar que o contato com a notação alfabética e, de forma muito particular, a iniciação à leitura e à escrita impregnam de forma decisiva a conformação e o desenvolvimento do cérebro humano, determinando zonas de especificação e o modo de funcionamento das redes neuronais. Correlativamente, o avanço desses mesmos estudos tem revelado que a capacidade de regeneração e de supletividade tende a ser mais positiva nos cérebros alfabetizados e com assinalável desenvolvimento letrado. Orientados nesse sentido, tais estudos permitem reconstituir os mecanismos de cerebralização em função de determinados processos alfabéticos e avaliam a interdependência e os condicionamentos do cérebro humano em resultado de um desenvolvimento tecnicamente orientado.

Ao sistematizar o modo de funcionamento da mente letrada, David Olson apresenta um conjunto de transformações e implicações resultantes da conformação cerebral pelo processo de alfabetização e muito particularmente pelo letrismo. Nesse exercício analítico, Olson retoma alguns contrastes – sejam os que reportam a sociedades em diferentes estádios de aculturação escrita, sejam os respeitantes aos contrastes entre mentes focadamente oralizadas e mentes letradas (mentes de leitores-escreventes). E conclui: “[...] la mente, es en parte, un artefacto cultural, un conjunto de conceptos, formado y modelado en el contacto con los productos de actividades letradas.” (OLSON, 1998, p.310). Em consequência, ao inventariar as características da mente letrada, Olson assinala sobretudo o virtuosismo e as potencialidades que resultam da inteligência e da participação dos indivíduos nos benefícios do conhecimento e da evolução humana e social.

O debate sobre os métodos de alfabetização, escolar ou não escolar, não está circunscrito a aspectos alfabéticos e linguísticos. A didática da língua materna é um campo aberto, em que a especialização exige um

contínuo vaivém no diálogo com outros domínios científicos, requerendo um profissional informado, crítico, autônomo, seguro na busca das melhores soluções pedagógicas e didáticas. A propedêutica, a alfabetização, a iniciação à leitura e à escrita, muito particularmente em idade infantil, junto da qual têm vindo a ser desenvolvidos e aprofundados programas de investigação, formação e ação do mais alto nível, não podem subsumir-se num processo instrutivo e amestrador, a cargo de um profissional que não tenha formação de grau superior.

Não sendo oportuno ou possível inventariar aqui o desenvolvimento amplo e aprofundado de que têm sido objeto a educação infantil e, muito particularmente, a alfabetização, e o ensino da leitura e da escrita (matéria para um outro texto), assinalo, contudo, a evolução ocorrida nas últimas décadas, no que reporta aos estudos, aos métodos, às políticas e sobretudo à formação de educadores e de professores, entretanto convertida em grau de formação superior. Observando, de forma muito sumária, a evolução pedagógica no Brasil, ressaltam importantes discussões no quadro conceitual. Foram implementados programas integrados e interdisciplinares de alfabetização e educação infantil; há um grande investimento na utilização das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, para a aquisição e a exercitação das linguagens; há renovação nos métodos de alfabetização, com novas incursões no campo psicolinguístico, com a reintegração do fonético, a abertura ao neurológico, a implementação de programas abertos à diversidade sociocultural. Correlativamente, os profissionais da educação têm vindo a participar, de forma consequente, na definição das políticas e no desenvolvimento curricular. O associativismo profissional, a articulação entre as instâncias de formação de professores e a investigação pedagógica são fatores da maior atualidade. Estão em curso programas de abrangência interinstitucional e interdisciplinar, centrados numa pedagogia científica e técnica, que toma a criança como sujeito antropológico, integrado na cultura de base, em que os aspetos linguísticos são especialmente tomados em atenção. Os métodos de alfabetização são motivo de investigação e experimentação, assegurando que o currículo alfabetizador seja progressivo e construído a partir da criança. Enfim, o ciclo pedagógico que tem vindo a estar associado à formação de educadores e de professores com grau su-

perior aponta no sentido oposto dos reducionismos e dos minimalismos literácitos.

A pedagogia e a cultura escolar são capacitação, emancipação, promoção. O currículo escolar corresponde a uma progressão e a uma complexidade performativa, cognoscente, linguística, científica, técnica, pessoal. O direito à educação é antes de mais nada o direito à escola, e a escolarização espelha o grau desenvolvimento das sociedades, que não pode circunscrever-se a um índice de literacia, seja aferida em processos alternativos, seja aferida por processo padronizados como o PISA.

DESAFIOS ATUAIS

1. Apresentei uma visão diacrônica, explorando uma perspectiva de evolução que congrega história, pedagogia, cultura escrita. Procurarei agora analisar e traçar um conjunto de quadros-síntese, com questões em aberto que enuncio sob a modalidade de desafios. O atual contexto sociocultural comporta diferentes configurações pedagógico-curriculares, em virtude da complexidade e da diversidade. São cenários polifônicos e polimorfos. Os dois eixos histórico-pedagógicos da escolarização e da alfabetização coexistem de forma alternativa, mas convergente. A escolarização persiste em linhas de modelação a proporcionar bases cognoscentes e capacitações amplas e consistentes que sejam nucleares e condição para o enquadramento de currículos alternativos e de abertura às culturas locais. A alfabetização ensaia e sustenta a escola como referencial.

O primeiro desses desafios reside na constatação de que a escolarização e a alfabetização persistem como alternativa, apesar de o inventário das implicações resultantes de um e de outro revelar que, não obstante apresentarem zonas de compatibilidade, são distintos quanto ao método e quanto à capitalização do que foi realmente adquirido. A escolarização, como modelo e expansão normativa, tem estado sujeita a políticas de uniformização, orientadas para a eficácia estatística, cujos indicadores se inscrevem em programas e padrões de globalização, recolhidos em observatórios nacionais e internacionais. A alfabetização, que não tem deixado de estar associada a pedagogias alternativas e à contestação da escola,

tem possibilitado a abertura e uma pluriculturalidade. A implementação de políticas sensíveis à alfabetização e convergentes com a literacia tornou possível a aculturação de públicos jovens-adultos que tinham fracassado na escolarização e que se torna inevitável credenciar e trazer para o interior do sistema socioprodutivo. Nesse sentido, vêm sendo implementados meios de reconhecimento e covalidação de aquisições cognitivas e técnicas. Correlativamente e em consequência dessas estratégias de pluriculturalidade e de covalidação, têm sido implementados currículos substitutivos e percursos escolares alternativos.

Há programas paraescolares de continuidade, desde a alfabetização básica até ao ensino superior, como seja, no caso do Brasil, os Cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estas vias são coetâneas da regulamentação de novas vias de acesso ao ensino superior, de que é exemplo o quadro que permite o acesso a indivíduos maiores de 23 anos, que, não tendo habilitação escolar creditada, concluem com êxito provas específicas de acesso. A coexistência de certificação escolar com covalidações de capacitação e competência, destinadas a fazer face à oposição certificada ao mercado de trabalho, encontra no Europass um dos seus principais instrumentos. O Europass substantiva o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, abrangendo a oralidade, a leitura e a escrita, através do estabelecimento de três níveis de competência para cada um deles, assim escalonados: utilização elementar, utilização independente, utilização experiente.

Um outro desafio decorre das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que, mais do que meio de informação e circulação, são linguagem, método, orientação do conhecimento. O racional subjacente às TIC aproxima-se de um *epistheme*, uma nova ordem do pensar e do conhecer. A vulgarização das TIC tem sido ocasião para grandes assimetrias, inclusive no quadro escolar. A Europa lançou o programa de Tecnologia Digital, a ser concluído até 2020, e o que se verifica é que, para além de lento, o processo nem sempre está sendo democrático (MAGALHÃES, 2013). No caso do designado Plano Tecnológico Escolar português, constata-se que não foi integralmente cumprido, ora por condicionalismos materiais, ora, sobretudo, por ausência de enquadramento pedagógico e didático das TIC na realização curricular. Faltou um programa pedagógico. Houve tão-só adaptação didática, faltou uma perspectiva integrada. Não

foi criado *software* em tempo, não houve uma sociabilidade tecnológica geral. De algum modo, aumentou a diferenciação social, porque a ausência de uma assistência crítica e de uma utilização consequente repercutiu-se fundamentalmente nos estratos sociais menos fortalecidos do ponto de vista sociocultural.

Também na educação de adultos poderá suceder o mesmo. Quem tem (ou procura) apoio selecionado e oportuno avança; quem não tem apoio regride. As novas Tecnologias da Informação e Comunicação estão a trazer novas solicitações aos professores. Elas são método e linguagem, pelo que carecem de mediação para que delas seja retirado um aproveitamento total e para que sejam meio de democratização da informação e do conhecimento. Elas comportam uma dimensão de *epistheme*, afetando o conhecimento desde a produção à elaboração, à difusão e intelexção. Aplicadas à alfabetização e ao letramento, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação estão a transformar de forma decisiva o modo de socializar os suportes da cultura escrita e o desempenho das competências literácitas. Muitos programas de letramento deixaram de contemplar a autografia como condição e modo de realização, de que resultam transformações na configuração e na morfologia tradicional da leitura e da escrita. Para além da restrição e quase-supressão do papel, com consequências nas práticas de memorização, circulação e sociabilidade do escrito, estão a comprometer radicalmente a formação e o exercício autográfico.

Um terceiro cenário, que constitui outro desafio atual, decorre de novas configurações do espectro disciplinar. Há hoje uma nova centralidade em torno das humanidades, como linguagem e como racional, envolvendo uma pedagogia focalizada na transferência e na comunalidade curricular. Está-se, assim, em face de um novo *trivium* que se substantiva e repercute no modo de aceder à informação, laborar o conhecimento, comunicar, difundir e argumentar. Uma nova ordem do pensar que dá oportunidade ao local, ao contexto e ao subjetivo, em matéria de referencial, de ritmo, de modo de verbalizar. Entretanto, esta nova ordem envolve uma pragmática do discurso, uma cientificidade na produção do conhecimento e uma assertividade em matéria de prova, sem o que qualquer produção literácita se verá inteiramente comprometida no alcance material e simbó-

lico, por não atingir o grau de comunalidade e de reconhecimento tidos como razoáveis, enquanto realização com relevância sociocomunitária.

O desafio que se coloca por último respeita à profissionalidade e ao estatuto docente dos professores. Tem-se escrito que assistimos ao *regresso* dos professores. É um regresso da didática, que terá de ser enquadrado num cenário mais amplo que é o pedagógico. O declínio da modelação escolar e a desagregação do modo tradicional de organizar os alunos e as matérias, em resultado de uma heterogeneidade cultural e da utilização dos audiovisuais e das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, lançaram a profissão e o exercício da função docente para um caos e para um experientialismo difíceis de tipificar e de concretizar.

O *regresso* do professor envolve novas formas de associação e participação; envolve um novo programa da formação, que articule formação inicial e formação continuada. A comunidade de professores e a localização das pedagogias escolares vinculam cada vez mais estes profissionais aos quadros socioculturais e aos destinos locais. Todavia, a mobilidade profissional e a globalização dos padrões curriculares forçam em sentido contrário. O professor será o mediador do local para o global, mas será, sobretudo, o instituidor do local educativo. A regulação escolar é tão menos política, quanto mais pedagógica, como as políticas públicas de educação bem o reconhecem. A valorização do professor é o regresso do pedagógico, conciliando as dimensões de (in-)formador, mediador, orientador, metodólogo.

2. Vários indicadores indiciam que, nas últimas décadas, o Brasil se tem beneficiado de um novo ciclo pedagógico, fruto de um investimento científico-pedagógico renovado. A alfabetização é um dos campos mais fecundos, em resultado da investigação e do debate público. As academias e as fundações estão particularmente atentas, e há programas de formação de professores, investimentos científicos e alternativas pedagógicas que têm sido ensaiadas. Os benefícios destes investimentos só poderão surtir efeito pleno com bons profissionais. Este novo ciclo, enquadrado por leis reguladoras e por instrumentos de aferição, abrem para um debate pedagógico aprofundado. Falar de provas estaduais, falar de exames, como falar de programas internacionais, como o PISA,

é contrapor o político, que governou em função estatística, ao pedagógico, que deverá governar em função do desenvolvimento dos sujeitos (profissionais e aprendizes). Esta tensão tende a neutralizar o binômio escolarização-alfabetização e tende a substituir o professor pelo mediador. Temo que o primado da literacia e o método alfabetizador possam estar a desprometer o escolar.

Como foi referido e como procurei demonstrar, neste texto, o escolar foi determinante no avanço da ciência e no avanço do conhecimento. A literacia fica-se pela informação. É este dilema crítico que não pode deixar de ser hoje colocado de novo na ordem do dia. Responder às elevadas taxas de analfabetismo juvenil e adulto com uma economia (in-)formativa, redutora das matérias curriculares; fazer corresponder a esta elementaridade uma simplificação dos exames; confiar o processo literácito a instrutores superficialmente preparados (ainda que amestrados e apoiados num instrumental técnico, cuidadosamente preparado no plano didático), poderá ser uma solução, mas, seguramente, não é *a* solução.

O regresso dos professores é o regresso da escola, com um currículo básico multidisciplinar, amplo nas matérias, aprofundado e inovador nos métodos, sedimentando as bases do saber e do conhecimento, pela exercitação de um racional e de linguagens que venham a ser multiplicativas para os formandos em fase de crescimento ou em fase de mudança de vida e de procura de novo emprego.

REFERÊNCIAS

- AGUDO, J. D. *O sincretismo infantil: uma experiência pedagógica*. Lisboa: Biblioteca Cosmos, 1942.
- ANEFA. *Referencial de competências-chave*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Ministério da Educação, 2000. v. 1-2.
- CENTRE D'ÉTUDES DU FRANÇAIS ELEMENTAIRE. *Le français élémentaire*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 1954.
- FEITELSON, D. (Ed.). *Cross-cultural perspectives on reading and reading research*. Newark: International Reading Association, 1980.
- FERRARO, A. R. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.

GRAY, W. S. *The teaching of reading and writing: an international survey*. Illinois: UNESCO: Scott, Foresman & Company, 1956.

HIRSH JUNIOR, E. D. *Cultural literacy: what every american needs to know*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

ILLICH, I. *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

LAHIRE, G. *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: La Découverte, 2005.

LEROI-GOURHAN, A. *Le geste et la parole: technique et langage*. Paris: Albin Michel, 1964.

MAGALHÃES, J. Comparing and deciding: a historical note on education policy. *New Approaches in Educational Research*, Alicante, v. 2, n. 2, July 2013. Disponível em: <<http://naerjournal.ua.es/article/view/v2n2-5>>. Acesso em: 13 maio 2014.

MARTIN, H. J. *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris: Albin Michel, 1996.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

OLSON, D. *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.