JUSTINO PEREIRA
DE MAGALHÃES

ALQUIMIAS DA ESCRITA:

ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO NO MUNDO OCIDENTAL DO ANTIGO REGIME

HISTORIOGRAFIA

UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

CDAPH

COLEÇÃO ESTUDOS CDAPH

Próximos Lançamentos:

O Exercício Disciplinado do Olhar:
Livros, Leituras e Práticas de Formação Docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)
Diana Gonçalves Vidal

As Grandes Festas Didáticas
Moysés Kuhlmann Júnior

Francisco Rengel Pestaña:
Jornalista, Político e Educador
Maria Lúcia Spedo Hilsdorf

Para Além do Campo Educacional:
Um Estudo Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)
Libânia Nacif Xavier

Justino Pereira de Magalhães

ALQUIMIAS DA ESCRITA

ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO NO MUNDO OCIDENTAL DO ANTIGO REGIME

ESTUDOS CDAPH

SÉRIE HISTORIOGRAFIA
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E APOIO À PEQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Reitor: Alfah Anacleto Lorenzetti, OFM
Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
Programa de Mestrado em Educação
Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação
Colegiado do CDAPH:
Maria Gabriela S. M. Marinho (Coordenadora do CDAPH)
Marcos Cezar de Freitas
Maria de Fátima Guimarães Bueno
Moysés Kuhlmann Jr.
Conselho Editoral:
Ana Waleska Mendonça
Carlos Roberto Jamil Cury
Clarice Nunes
Eliane Marta Teixeira Lopes
Helena M. B. Bomeny
Lúcia Lippi Oliveira
Luciano Mendes de Faria Filho
Luis Felipe Serpa
Marta Maria Chagas de Carvalho
Zaia Brandão

CATALOGAÇÃO NA FONTE DO
DEPARTAMENTO NACIONAL DO LIVRO

Magalhães, Justino Pereira de.
Alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime / Justino Pereira de Magalhães - Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. 216 p. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)
ISBN 85-86965-04-9

1. História da alfabetização Portugal/Brasil. 2. Abordagem historiográfica e antropológica. 3. Assinatura como informação histórica. / I. Título.

Correspondências para:
Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação – CDAPH
Av. São Francisco de Assis, 218
CEP 12916-900 Bragança Paulista – SP
E.mail: cdaph@usf.com.br
http://www.saofrancisco.edu.br/cdaph

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência a vossa!
(...)
A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil como o vidro
e mais que o aço poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...

Cecília Meireles

SUMÁRIO

Nota de abertura 7
Sobre o conceito de alfabetizado
- uma abordagem historiográfica e antropológica 9
História e historiografia da alfabetização 53
Um contributo metodológico para a história da alfabetização
- a assinatura como indicador 97
História, alfabetização, desenvolvimento 149
Nota final 185
Bibliografia 203

Justino Pereira de Magalhães
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
Câmpus Universitário de Gualtar
4710 BRAGA Portugal

Tel.: 253-604240/1 Fax: 253-678987
E-mail: justino@iep.uminho.pt

NOTA DE ABERTURA

O estudo que agora se publica é constituído por um conjunto de capítulos organizados em torno da problemática da alfabetização, sua especificidade, usos e práticas.

O discurso adopta uma matriz problematizante, que, sem comprometer a informação, visa acentuar as limitações do conhecimento historiográfico sobre vários aspectos em análise, designadamente para Portugal, e apontar para abordagens sob uma base de complexidade. Após uma reflexão sobre os conceitos fundamentais, que inclui uma análise da historiografia da alfabetização, apresenta-se um contributo metodológico a partir de uma abordagem interdisciplinar, com base num tratamento criterioso da assinatura como informação histórica.

A abordagem integrada das questões portuguesas, no âmbito de problemáticas mais amplas que perpassam as fronteiras políticas, bem como uma liberdade discursiva no tratamento do tempo histórico, permitem uma narrativa coerente e compreensiva do fenómeno em estudo, sem que se gerem anacronias. É essa margem de liberdade que este texto procura explorar. Texto que necessariamente deixa tanto por resolver, como aquilo que resolve, mas que não oculta a sua própria condição, fundamental para a avaliação da informação produzida.

Este livro, agora publicado no Brasil, constitui também o esboço de um plano comparativo da história da alfabetização Portugal-Brasil, Brasil-Portugal.

O autor

SOBRE O CONCEITO DE ALFABETIZADO - UMA ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA E ANTROPOLÓGICA

Alfabetização e literacia

1. A escrita, sob a forma de alfabeto, ou de outras expressões gráficas, constitui um factor decisivo na história dos povos, das civilizações e da humanidade, ao lado de invenções como a roda. É porém na Modernidade e sobretudo na Contemporaneidade que o desenvolvimento histórico se revela efectivamente condicionado pela escrita: numa primeira fase nas suas bases mais elementares - ler, escrever e contar - e progressivamente num maior grau de exigência quanto a saberes e competências comunicacionais - linguísticas, matemáticas, tecnológicas. A leitura, a escrita e a contagem, que durante séculos constituíram uma questão gnoseológica, convertem-se numa questão histórica, sociológica e política. O que durante séculos constituiu uma excepção e um benefício, converte-se numa necessidade básica da comunicação e do conhecimento e a sua ausência é uma ameaça para o desenvolvimento histórico. O que durante séculos foi privilégio de grupos sociais minoritários, converteu-se num direito e numa obrigação universais, pelo que, em finais do século XIX, toda a população autóctone dos Estados da Europa de Norte e a população branca dos Estados Unidos da América, em idade escolar, estavam totalmente alfabetizadas, estando a ser implementadas estratégias para alfabetização da população adulta. Nos Países da Europa de Sul, a situação era menos regular. No decurso do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, os estados nacionais e os próprios organismos internacionais têm feito da alfabetização um dos seus principais campos de sensibilização e acção. O analfabetismo constitui um dos males a combater, uma vez que o conceito de desenvolvimento que subjaz aos períodos históricos da Modernidade e da Contemporaneidade é incompatível com situações generalizadas de ausência de acesso à cultura escrita.

Por meados do século XX, a UNESCO começava a chamar a atenção para o elevado número de membros da humanidade que se revelava incapaz de ler e escrever uma mensagem simples do

quotidiano, critério básico que adoptava para traduzir a situação de analfabeto, correspondendo não apenas ao que não sabia ler, escrever e contar, mas também àquele que, podendo ter adquirido estas capacidades, não se revelava capaz de aplicá-las diariamente (iletrismo).[1]

Para além de um analfabetismo básico, as questões passavam então a situar-se num critério de funcionalidade, dada a existência de assimetrias básicas na capacidade de representação e de acção de determinados sectores socioprofissionais. Era junto das mulheres que o fenómeno se revelava mais grave, ao nível da iniciação, afectando sobretudo os países subdesenvolvidos e os estratos mais desfavorecidos, e ao nível do iletrismo funcional, incluindo sectores que haviam sido escolarizados. O iletrismo traduzia, nestas circunstâncias, situações de irregularidade geradas pela própria escolarização, ou por uma má assimilação da cultura escolar, ou por uma incapacidade desta para verdadeiramente servir as necessidades do quotidiano. Os estudos com vista a definir e medir o iletrismo funcional revelam que este tende a aumentar com a idade e com o abaixamento do rendimento económico. Todavia, como definir e como prevenir situações de iletrismo?

Analfabetismo e iletrismo constituem duas situações geradas num mesmo fenómeno de incapacidade de utilização da cultura escrita, mas têm origens diferentes e a resposta pedagógica também não é necessariamente a mesma. As situações de iletrismo não traduzem uma ausência de escola, mas uma regressão nas capacidades literácitas, originada, ou por uma desadequação da cultura escolar, ou por uma insuficiente assimilação da mesma. A leitura está cada vez mais presente na sociedade contemporânea, quer como requisito cultural, funcional e profissional, quer no plano sociológico. Ainda que a informática traga consigo uma determinada banalização da leitura, com ela também aumentaram a capacidade de circulação da escrita e a necessidade da sua utilização.[2] As situações de iletrismo têm hoje uma repercussão pessoal, familiar e social de extrema gravidade posto que constituem uma ameaça para o acesso ao próprio mercado de trabalho e à sobrevivência.

Como se mede o iletrismo? Que estratégias pedagógicas para a sua superação? Nas últimas décadas têm-se multiplicado as baterias

de testes e questionários com vista à avaliação e à explicação dos fenómenos de iletrismo, incidindo em duas dimensões fundamentais: as (in)capacidades de prática da leitura e da escrita, as especificidades linguísticas de cada língua.

Haverá uma racionalidade básica diferenciada entre estratos sociais que utilizam a escrita e estratos sociais que a não utilizam? Será que, na esteira de Jack Goody, se poderá admitir uma racionalidade básica que responde às solicitações quotidianas? Será possível demonstrar a existência de níveis diferenciados de acção? Níveis diferenciados de acção entre o homem e a mulher? Entre urbanos e rurais? A admitir-se uma racionalidade que responde às solicitações do quotidiano, qual a relação com a alfabetização?

Será que o comportamento literácito de uma determinada população varia em consonância com os desempenhos profissionais e administrativos? Quais os móbeis de alfabetização e qual a estrutura demográfica, económica e social de base mais favorável ao desenvolvimento de processos alfabetizadores? Continuidade/ descontinuidade? Quem, como, quando acedem os membros de uma comunidade a um nível básico de alfabetismo?

2. A alfabetização, enquanto fenómeno cultural, integra-se numa problemática global que envolve três noções básicas: representação, prática, apropriação (Chartier, 1988 b: 27). No contexto da cultura escrita, a noção de representação implica uma aproximação à evolução dos códigos linguísticos, uma aproximação à trajectória histórica da conversão a escrito, através de registos mnemónicos, sentenciais e outros de grande parte dos sistemas de pensamento, organização, administração, comunicação, acção, bem como dos sistemas científico e epistemológico. A prática, no seu sentido mais amplo, força o investigador a uma articulação crítica e avaliativa entre as dimensões projectuais e a sua efectivação, tomando em atenção quer a relação entre os contextos e as manifestações comportamentais e expectativas de grupos social e culturalmente diferenciados, quer a trajectória histórica de gestação de necessidades e de valoração das práticas literácitas.[3] Por fim, há que considerar a noção de apropriação - o tempo dos sujeitos - que traduz capacitação e

cujo conhecimento envolve uma articulação/diferenciação entre "literacia", enquanto aproximação e inserção mais ou menos consciente na dinâmica histórica da cultura escrita e alfabetização como processo de ensino/aprendizagem, com vista a uma prática e a uma participação com propriedade nas decisões individuais e grupais, mediante uso integrado das práticas da leitura e da escrita.

A noção de apropriação, articulada com a de representação e aprendizagem, permite uma gradação de níveis (estádios) de alfabetização, por um lado, e uma aproximação a práticas alternativas e subsidiárias da leitura e da escrita, quer por parte dos indivíduos, quer por parte dos grupos e comunidades humanas. A noção de apropriação envolve um conhecimento dos processos de transferência de capacidades e conhecimentos para as situações do quotidiano. A articulação destes três níveis de abordagem e o reconhecimento de meios estruturados para iniciação e acesso à cultura escrita - alfabetização, nomeadamente a escolarização, geram situações ambíguas de análise. O conceito de alfabetização é historicamente evolutivo e socialmente diferenciado. Como se caracterizam os estádios de alfabetização? E os de escolarização? Há diferenciações básicas, tendo em atenção os conceitos e os processos de alfabetização e de escolarização, quer de uma forma genérica, quer relativamente às inferências a retirar, comparando-os numa mesma população, pois que lhes subjazem distintas lógicas de aprendizagem, como se referirá.

Tem-se definido o alfabetizado como aquele que se iniciou e utiliza as bases da leitura e da escrita no seu quotidiano, por vezes também o saber contar pelo sistema grafo-numérico. Por analogia com esta definição, vem uma outra que permite tornar extensiva a designação de alfabetizado a todo aquele que domina os rudimentos de uma linguagem, de um sistema de signos e seu código/gramática, ou mesmo de uma tecnolinguagem - como é o caso da informática. Uma definição operacional de alfabetizado, que não se afasta da que várias vezes se observa neste estudo, é apresentada por Carl Kaestle nos seguintes termos "literacy means the ability to decode and comprehend written language at a rudimentary level, that is, the ability to look at written words corresponding to ordinary oral discourse, to say them, and to understand them" (1985: 13).

Esta definição de alfabetismo, apesar de elementar e básica, implica uma ruptura com analfabetismo e quando aplicada a uma comunidade concreta com um passado histórico ligado à cultura escrita, como sucede na generalidade do Continente Europeu, força a separação de grupos entre inclusos e não-inclusos.[4] Separação esta que tende a revelar-se pouco condizente quer com o desempenho e as responsabilidades que quotidianamente assumem uns e outros, quer com as interacções e a comunicabilidade que ligam "funcionalmente" os membros de uma comunidade humana. Ou seja, a esta ruptura não corresponde uma ruptura análoga na realidade, ao menos na generalidade dos domínios. Justifica-se deste modo um esforço de aproximação entre as duas partes do binómio, por forma a que a representação do seu nível de utilização da linguagem oral e escrita seja mais condizente com a sua própria realidade. Há escalões intermédios que traduzem níveis diferenciados de literacia.

> *The categories "literate" and "illiterate" are neither precise nor mutually exclusive. Some individuals learned to read but then forgot how. Some were literate but rarely read. Some perceived themselves to be literate but were perceived by others as illiterate, or vice versa. Furthermore, individuals who were unable to read participated in literate culture by listening to those who could read. The worlds of literacy and oral communication are interpenetrating.* (Kaestle, 1985: 13)

Há, no caso português, no decurso do Antigo Regime, grupos socioprofissionais que exercem funções como se de alfabetizados se tratasse; é o caso de certo tipo de criados e negociantes, cujas proximidade e necessidade de comunicar-se sob lógicas de quantificação, e de, no quotidiano acompanharem com letrados, os aproxima das lógicas da cultura escrita, afectando a sua maneira de pensar e agir. Também, num contexto de pragmatismo comunicacional, é necessário questionar o para quê da utilização da linguagem oral e muito especialmente da linguagem escrita. Constituindo um suporte, o mais expedito da comunicação humana, poder-se-á perguntar se o nível de alfabetização traduz o nível de

comunicação. Na ausência de outros meios, a comunicação escrita reveste-se de suficiência. E a mensagem oral? Que relação entre oral e escrito? Estas diferentes práticas de comunicação constituem, no plano histórico, um *continuum* de comunicabilidade, desde alguém que se limita a receber uma mensagem e confirma a sua presença, chancelando com uma marca gráfica (sigla), ou solicitando a alguém que por ele chancele (a rogo), até aquele que se revela capaz de produzir mensagens escritas com propriedade e estilo, sendo por consequência capaz de prever e orientar as decisões do receptor, por um lado, e de fazer reflectir no texto marcas pessoais, por outro. Como escalões intermédios surgem os que se referem aos indivíduos que recebem a mensagem com alguma deficiência, ainda que de forma crítica e interpretativa, o que lhes permite projectar a resposta, confiando no entanto o seu registo (que não a sua redacção) a outrem e aqueles que não apenas lêem como escrevem pequenas mensagens.[5]

Alfabetização e escolarização

3. É em função da escolarização como processo histórico e pedagógico de ensino-aprendizagem que tende a definir-se e avaliar-se o conceito de alfabetismo e que tem sido escrita a história da alfabetização.[6] A referência ao escolar reforça-se para o período contemporâneo, com a universalização da instrução, por meio da escolarização/formalização dos saberes teóricos básicos, capacidades, atitudes, valores, e com a definição da escola enquanto instituição privilegiada para ministrar aprendizagens e comportamentos. Como principais consequências da escolarização, podem assinalar-se as seguintes: a) A escola substitui-se aos agentes tradicionais de educação, correlativamente ao reforço do papel do estado, nas questões educacionais. b) A educação tende a reduzir-se ao instrucionalizável e, na sequência, a instrução confina-se à transmissão passiva do saber, ou por outras palavras, à submissão do "saber-fazer" e do "saber-estar" ao "saber-dizer". c) A universalização da escolarização traz consigo a necessidade de creditação do saber, superando a necessidade de prestação de provas de habilitação para recrutamento profissional, ou desempenho de determinadas funções. d) A universalização da escolarização traduz-se na conversão de todas as pessoas dos diversos

escalões etários em aprendizes permanentes, alguns em situação de recorrência.

Distinguindo-se e aperfeiçoando os processos tradicionais de alfabetização, caracterizados pela individuação e pelo experiencialismo gráfico, assente no vivencial, o modelo escolar assenta numa lógica cultural e formativa que se estrutura em três unidades básicas: tempo, lugar, acção.[7] Universalizando-se, a escolarização constitui um marco de contemporaneidade. Ao contrário da escolarização, o processo de alfabetização, observado a partir de um plano histórico, funciona numa lógica de verticalidade social e com uma grande ausência de reforços de ensino-aprendizagem, substituídos por uma acumulação resultante das práticas. Assim, no plano histórico, o exercício prolongado da prática da assinatura e de pequenos registos autográficos conduz a uma melhoria do traço (*ductus*), perceptível na marca indiciária do registo pela segurança e destreza do traço, arrumação, simetria, homogeneidade das palavras e direccionamento da mensagem. Idêntico reforço resulta do desempenho de cargos onde houve um contacto mais frequente com o registo escrito. As pessoas envolvidas nestas circunstâncias tendem a ser chamadas a assumirem novas responsabilidades sociais, função após função, mesmo que não tenham passado ao estádio de assinantes. Também há casos em que, uma vez eleitos, os indivíduos passaram a assinar.[8] Deste modo, se se postula que a melhoria do nível de alfabetização está muito dependente de reforços externos, pode concluir-se que tais reforços raramente surgem, antes se constituem por uma procura dos sujeitos.

Ao contrário, a melhoria do nível de escolarização está mais em consonância com estratégias organizadas, quer no plano individual, quer no de grupo. Para o Antigo Regime são os indivíduos escolarizados que com mais frequência introduzem novos artifícios na sua autografia, correspondendo ou não a uma melhoria das suas destrezas e capacidades alfabéticas.[9] Há diferenças fundamentais entre os processos de alfabetização e a escolarização, quer no nível do ensino/aprendizagem, quer no nível do funcionamento dos próprios estímulos. A análise sistemática de assinaturas mostra como se operam saltos qualitativos com a frequência de uma instituição

escolar - a designação de estudante, que traduz a frequência de uma cadeira de Estudos Menores, frequentemente Gramática Latina, reflecte-se claramente na qualidade da marca autográfica.

4. Até a década de setenta, do século XX, as políticas de alfabetização centraram-se na escola e no modelo pedagógico escolar, processo que se tornou alvo de polémica, quanto à eficácia, à viabilização e sobretudo quanto às implicações sociais da escolarização dos adultos, sob a argumentação que envolve uma certa infantilização do adulto e que do ponto de vista pedagógico estabelece uma ruptura entre o espaço de formação e o espaço de acção. Não obstante, são as argumentações de teor pragmático, centradas numa lógica vincadamente economicista, que forçaram a uma alfabetização contextualizada, movida por actualizações de formação/informação, em parte sucedânias das implicações subjacentes às reconversões económicas e sociais que marcam o período posterior à Segunda Guerra Mundial.[10] O movimento da Educação Permanente tende a circunscrever o modelo da educação escolar. A questão ganhou porém novos contornos quando se alargou ao Terceiro Mundo, não escolarizado e subdesenvolvido, a partir da década de sessenta do Século XX. De novo a analogia dos processos escolares e dos processos alfabetizadores se converteu no centro das preocupações e das estratégias.

Fundada em 1945, a UNESCO visa promover a educação e a cultura em todo o mundo. Em 1949, na Conferência Internacional de Elseneur, participaram 25 países, sobretudo países desenvolvidos da Europa e da América do Norte, sendo a tónica das decisões colocada nas necessidades de reconstrução do pós-guerra, salvaguarda da paz e respeito pela dignidade humana. Estes valores dizem respeito a alfabetizados e não-alfabetizados, pelo que se trata de recomendar e legitimar programas diferenciados de educação, conforme os grupos e os indivíduos abrangidos. Como ponto de partida, em 1958, a UNESCO propunha uma definição de analfabeto, centrada na incapacidade de resolução de questões do quotidiano, com recurso à escrita: "la persona que no es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y

sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana" (Moreno e Vinão, 1988: 9). Uma definição formalmente simples mas que continha um cruzamento com as culturas de base, cuja salvaguarda se revelou difícil, em face das campanhas internacionais. Daí que, na Conferência de Montreal, em 1960, com a presença significativa de representantes de Países do Terceiro Mundo, não apenas se chamou a atenção para o valor da educação como "instrumento de mutação consciente", como se relevou a necessidade de promover a generalização de uma educação de base, através da alfabetização. Necessário se tornava escolarizar amplas franjas das populações adultas, impedidas de participar de forma esclarecida e activa na reconstrução dos países subdesenvolvidos, quer do ponto de vista económico, quer do ponto de vista político. A construção da democracia passa pela disponibilização de conhecimentos de base.

Paralelamente e ainda no decurso da década de sessenta, o conceito de analfabeto foi-se ampliando e complexificando, por forma a superar o conceito de "alfabetização funcional", pela sua unidimensionalidade e eventual esquecimento dos conhecimentos aprendidos na escola e, por outro lado, pela necessidade de repensar os programas de alfabetização de forma integrada. A alfabetização não é um fim em si própria, mas um instrumento para o desenvolvimento, quando implementada a partir de um plano concertado com as necessidades socioeconómicas e profissionais. Uma pessoa alfabetizada de um ponto de vista "funcional" é a que não apenas sabe ler e escrever, mas é capaz de utilizar essas capacidades, integrando-as no seu comportamento normal. Um conceito de alfabetização aplicável às pessoas do Terceiro Mundo que nunca aprenderam a ler, nem a escrever e àquelas que, muito embora o tendo feito em idade própria, mais tarde deixaram de praticar. O analfabeto funcional corresponde, apenas em parte, à situação de iletrismo já abordada

> *la persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necessaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su*

propio desarollo y al desarollo de la Comunidad. (Moreno e Viñao, 1988: 9)

A questão do iletrismo não se confina à incapacidade por falta de prática, como pode indiciar uma desadequação do alfabetismo às necessidades do quotidiano do adulto.

5. A resposta aos desafios da alfabetização não se obtém a partir de estratégias de recorrência que visam (re)restabelecer uma escolarização em determinados sectores da população, mas sim com programas de alfabetização que permitam uma participação consciente, "uma conscientização" do próprio alfabetizado. Em consequência desta visão integrada e crítica da alfabetização, resulta uma revisão da dimensão instrucionista dos planos alfabetizadores e despe-se de sentido falar com propriedade de analfabeto, preferindo-se-lhe uma definição operacional de alfabetizado - mais que a detenção de saberes básicos, importa incorporá-los activa e criticamente no quotidiano (Petrucci, 1987: 46; Dias, 1983: 24 e segs.).

A experiência do PEMA (Programa Experimental Mundial de Alfabetização) que decorreu entre 1966 e 1971 demonstrou que a alfabetização continuava todavia a servir sobretudo estratégias de crescimento económico e não um desenvolvimento equilibrado da pessoa humana e das comunidades, nos planos humano, económico, social e cultural. No entanto, a associação desta experiência à alfabetização funcional, abrira caminho para uma intervenção diferenciada, reabilitando os critérios pedagógicos, como factores de diferenciação: a) junto de pessoas e de grupos socioprofissionais que embora iniciados à leitura e à escrita, perderam a capacidade do seu uso regular no quotidiano; b) junto de grupos sem qualquer tipo de iniciação ao sistema alfabético. Partindo deste contexto de bipolaridade, Robert Escarpit (in Petrucci, 1987: 46-47) sugere a identificação de quatro níveis diferenciados de analfabetismo, como forma de superação da "irredutibilidade contrastante" e como via de especificação e adequação a intervenções diferenciadas: 1) ignorância completa, mesmo que indirecta, de um qualquer sistema de escrita (situação hoje difícil); 2) reconhecimento de um sistema de escrita,

mas quase total incapacidade de adoptá-lo (é a situação do analfabeto numa sociedade com escrita); 3) capacidade para ler e desenhar qualquer sinal gráfico habitual dentro do seu ambiente, mas incapacidade para ir mais além por seus próprios meios (situação de semi-analfabetismo ainda usual na Europa Moderna); 4) analfabetismo funcional que é a situação de quem conhece de forma elementar um sistema gráfico mas não consegue adoptá-lo de forma construtiva nas situações do seu quotidiano - a leitura e a escrita não lhe são conhecimentos normais (in Petrucci, 1987: 46-47).

O acordo de princípios quanto à necessidade de uma intervenção formativa diferenciada e contínua junto dos grupos socioprofissionais não traduz uma regularidade no que se refere aos processos de intervenção: conceptualização, implementação, oportunidades, estratégias, agentes, duração. A diversidade de designações é, neste sentido, sugestiva: educação popular, educação de adultos, formação de adultos, educação permanente, formação permanente, educação recorrente, animação sociocultural. Também a crise que a partir de finais da década de sessenta se abateu sobre a instrução e a escola, em particular, teve reflexos na polémica, em torno do conceito e dos processos de alfabetização. A tomada de consciência das limitações da formação de base no que respeita à formação profissional e cultural, por um lado, e a importância crescente da escola/formação paralela, por outro, contribuíram para o desenvolvimento e reforço do conceito de educação permanente. Consagrado na Conferência de Nairobi (1965), o conceito de educação permanente marca uma ruptura com a situação anterior, uma vez que amplia e reestrutura os conceitos de educação de adultos e de educação em geral, com implicações nos planos curricular, pedagógico e organizativo. Sujeito da sua própria formação, mais que dotar o adulto de novas áreas do conhecimento, importa dotá-lo de instrumentos que lhe permitam (re)equilibrar a sua capacidade de analisar, interpretar e transformar a realidade envolvente, propiciando-lhe simultaneamente uma cidadania crítica e activa e a possibilidade de reajustes ao mundo do trabalho.

Nas décadas mais recentes, os processos de alfabetização vêm-se diferenciando da formação de adultos, sobretudo à medida que

esta se apresenta cada vez mais integrada em contextos específicos e adaptada às necessidades e às características dos respectivos grupos humanos. Em forma de balanço, a formação de adultos no período mais recente tem-se revestido das seguintes características: a) a finalidade tem sido por vezes mais forte que o contexto; b) há um maior envolvimento local e regional em matéria de decisão; c) há uma preocupação de individualização dos processos de evolução; d) observa-se uma tendência para a articulação das vertentes formativa e investigativa; e) desenvolve-se uma formação integrada no exercício profissional (*Revue Française de Pedagogie,* 1991, n. 99).

Formação ou aprendizagem

6. Não sendo estático, quer na evolução do indivíduo, quer no plano histórico, o conceito de alfabetizado prende-se com a cultura escrita, em si mesma e na sua relação com a realidade - representação, apropriação, acção - uma noção marcada pela pragmaticidade. A própria designação radica no núcleo semântico "alfabeto", cujas derivações, só recentemente surgem descritas nos dicionários. Poder-se-á definir analfabeto? Ou ainda, poder-se-á definir alfabetizado? Pelo dicionário, nas edições actualmente em vigor, *analfabeto* é "o que ignora o alfabeto", podendo ainda a acepção de analfabeto ser utilizada como atributo do "que não sabe ler nem escrever; ignorante". A esta acepção de não conhecer o alfabeto, junta-se porém vulgarmente uma outra: analfabeto é o "que não tem instrução primária; muito ignorante". Embora a definição radique em duas acepções diferenciadas: por um lado, dominar do alfabeto, e por outro lado, possuir ou não instrução primária. A verdade é que a introdução desta segunda acepção traduz uma caracterização sociologicamente determinante, embora redutora da questão. Em contrapartida, a acepção de "ignorante" ou mais precisamente "muito ignorante" é demasiado genérica.

Assim, tomando os vocábulos alfabetizar e alfabetizado, de novo se constata a necessidade de fazê-los corresponder à difusão da instrução primária. O sentido mais amplo parece colher-se nas acepções de: a) conhecer o "alfabeto", enquanto "conjunto das letras de uma língua na sua disposição usual"; b) dominar as "primeiras noções de

qualquer ciência ou arte". Se a noção mais usual, quer de alfabetismo, quer de alfabetização, remete para o modelo escolar e para os processos de instrução e educação, não podem deixar de contrapor-se, ao lado das questões sobre a escola e a instrucionalização da educação, questões relativas à aprendizagem e à transferência do saber.

Admitindo uma alteridade escola-vida e admitindo ainda que a escola antecede a vida, o problema ilustra-se com a questão: em que medida a escola prepara para a vida? Reduzindo o debate às implicações que se observam no nível do saber, admitem-se três respostas: a) a formação escolar não tem qualquer eficácia prática; b) há uma transferência directa do saber e das práticas escolares para a realidade; c) a relação entre a escola e a vida activa é sempre indirecta e processa-se por um fenómeno de transferência simbólica.

As três hipóteses podem ilustrar-se nos planos diacrónico e sincrónico. Aos argumentos mais radicais que negam qualquer eficácia prática à educação escolar, pode opor-se uma corrente pedagógica que, não tendo origem no século XIX, todavia se reforça, sobretudo entre os povos de raiz mediterrânica onde a tradição latina fora mais acentuada e que admite uma oposição entre formação humanista e formação profissional.[11] É à luz deste contraste que se procura compreender, interpretar e operacionalizar a alteridade escola-realidade. Assim, dadas a natureza e a formalização dos conteúdos curriculares e as práticas escolares que andam subjacentes à sua realização, designadamente uma intensificação da comunicação leitora e escrevente, com incidência nos domínios da linguagem e da matematização do saber, a formação escolar é uma etapa fundamental da preparação e inserção à vida, nos desempenhos sociais e nas profissões de dominância intelectual. Em contrapartida, para outras formações, a acção escolar pode apresentar-se como estímulo à fuga - historicamente tem sido considerado o argumento de que os indivíduos, uma vez instruídos, tendem a fugir aos trabalhos mais duros, estando deste modo comprometida uma melhoria das condições em que são exercidas as profissões mais duras, e estando igualmente afectados os processos de aprendizagem dessas mesmas profissões. Ao distinguir a formação escolar da formação profissional, acentuam-se o contraste entre uma racionalidade teórica e uma racionalidade

prática, bem como a oposição entre escola e oficina, no que se refere à natureza das relações humanas e à organização técnico-produtiva.

Por outro lado, admitir uma transferência de saberes, de capacidades e destrezas, mesmo que indirecta, de contexto para contexto e de profissão para profissão, contribui para o reforço da formação de base escolar em detrimento de programas e agentes específicos que visem corresponder a desafios de actualização sistemática, face às estruturas produtivas, às relações de produção e à autonomização da pessoa humana. Sendo inevitáveis as actualizações pontuais, entende-se que as bases gerais de formação escolar sejam suficientemente abrangentes, que estruturem as actualizações de carácter sistemático. A valorização das marcas de transversalidade e de transferência da formação escolar acentuam, no plano sociológico, uma visão funcionalista no nível de saberes teóricos, capacitações, atitudes e valores, incluindo sentido crítico e reflexividade, tais as dimensões formativas e instrutivas da educação escolar de que resulta a acentuação da discriminação social entre escolarizados e não-escolarizados. "La sociedad diferenciada moderna (o sus élites) creó la educación primaria, a la que exigió que proporcionara a las masas las destrezas técnicas y la cultura hegemónica y que facilitara su integración en la sociedad" (Benavot e outros, 1991: 320).

Em consonância com parâmetros inovadores do conceito de aprendizagem, esta sobrevalorização da vertente escolar de base contém o reconhecimento de uma transferência de conhecimentos entre teoria e prática e de uma universalização das capacidades cognitivas e autopoiéticas dos sujeitos, mas não traduz a conversão do conhecimento em aptidões e destrezas social e culturalmente contextualizadas. Retomando a distinção entre "cognitive capacities" e "cognitive skills", proposta por Cole e Scribner, para quem as primeiras são universais e uniformes e as segundas culturalmente específicas e variáveis, pode concluir-se com Akinnaso que as capacidades de ler, escrever e contar são instrumentos facilitadores de novas capacidades e destrezas mas não engendram de *per si* novas capacidades cognitivas (Akinnaso, 1981: 163-200 e 1992: 72).

Distinção semelhante propõe Paulo Freire quando refere a necessidade de focalizar a aprendizagem da leitura não nas suas

dimensões académicas ou utilitárias, mas sim na sua dimensão de "desenvolvimento cognitivo", na medida em que permitindo ao sujeito uma dialéctica cognoscente gradual entre a realidade e o texto, pela construção de significados, pela resolução de problemas cada vez mais complexos, contribua para o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais complexas (Freire e Macedo, 1990: 89-107).

Ler, escrever e contar, ainda que não deixando de ser aprendizagens, são sobretudo capacidades, meios de formação e é em contextos (in)formativos que se revestem de sentido.

Modelos histórico/antropológicos de alfabetizado

7. No plano histórico/antropológico, o conceito de alfabetizado sugere diversas interpretações, conforme o relevo dado a uma das seguintes dimensões: a) a autonomia (hegemonia) de decisão que resulta do acesso e controlo directos e imediatos de instrumentos de informação/acção com marcas de universalidade: leitura, escrita e contabilidade; b) a relevância das capacidades de leitura e escrita como facilitadores/integradores da e à acção; c) a focalização na subjectivação - o sujeito e os processos de formação (pedagogia). Dessas três noções metodológicas resultam distintos modelos de alfabetizado: modelo autonómico; modelo ideológico (contextualizado); modelo conscientizado. Enquanto o terceiro modelo ganha consistência a partir de uma pedagogia renovada, os dois primeiros inscrevem-se na polémica entre duas correntes de opinião, envolvendo antropólogos, psicólogos da linguagem e outros especialistas e centrando de forma um pouco redutora o debate em torno dos factores de caracterização/valorização das capacidades alfabéticas (ler, escrever e contar).

a) A tomada de consciência de uma quase-omnipresença da escrita nos domínios do conhecimento e do desenvolvimento humano com profundas implicações na história das sociedades, quer no nível do colectivo, quer no nível do individual, tem fortalecido a ideia de ruptura entre sociedades sem escrita e sociedades com escrita. Por oposição ao arcaísmo organizacional e ao limitado desenvolvimento intelectual e tecnológico das primeiras, contrapõem os defensores desta ruptura que as sociedades escolarizadas são mais organizadas, mais desenvolvidas económica e tecnologicamente, acedendo a um

nível de complexificação e abstração do pensamento e de descontextualização da linguagem não possíveis na situação anterior. A linguagem, convertida a escrito, assume desta forma um estatuto de autonomia, tornando-se um agente de mudança. Segundo F. N. Akinnazo, deve-se a J. Goody a maior defesa e sistematização destes pontos de vista (Akinnazo, 1981: 163-164). O "argumento" central de Goody visa conferir à escrita um estatuto de "fenómeno maior", gerador de novas estruturas cognitivas. O ser humano, uma vez alfabetizado, acede a uma capacitação e ao domínio de factores de universalidade que lhe permitem uma comunalidade e uma transferência de conhecimentos e de comportamentos por sobre certos contextos e marcas do quotidiano, quer porque é capaz de raciocínios lógicos e complexos, quer porque dispõe de instrumentos de informação e comunicação comuns à generalidade das civilizações.

b) Uma outra corrente de opinião na qual se incorporam F. N. Akinnazo e a dupla Scribner e Cole revela-se mais moderada quanto ao papel da leitura e da escrita. Em seu entender, quer de um ponto de vista antropológico, quer de um ponto de vista psicológico, a aquisição da linguagem escrita não gera de *per si* novas estruturas cognitivas, faculta sim o aperfeiçoamento de estruturas pré-existentes e proporciona um instrumento de formalização e facilitação nos processos de mudança em curso. Ao estatuto autonómico da corrente anterior contrapõem uma lógica contextualizada e interactiva. A complexidade de raciocínio, incluindo uma dimensão analítica e especulativa, não é exclusiva de uma linguagem escrita, nem a transição entre uma oralidade e a escrita se opera em todas as culturas de maneira uniforme. A dicotomia cede lugar a uma continuidade processual multigradual e multidimensional.

A evolução histórica do comportamento literácito dos membros de uma determinada comunidade é correlativa de mudanças contextuais, traduzindo-se estas num aprofundamento e alargamento da comunicação escrita, aplicada a domínios socioculturais, administrativos (burocráticos) e às relações de produção e distribuição de bens materiais, ou satisfazendo novos desafios e necessidades da produção intelectual, ou por fim, favorecendo oportunidades de aceder ou melhorar as capacidades alfabéticas.

c) Enquanto o primeiro modelo, dadas a quase omnipresença da linguagem escrita na história das sociedades humanas e as suas implicações como factor de desenvolvimento, assenta numa relativa autonomia do alfabetizado, pela uniformização de desempenhos e pela racionalidade de comportamentos, resultante da apropriação das capacitações básicas da leitura, da escrita e do cálculo, o segundo modelo coloca a tónica nas destrezas e aptidões que em cada realidade sociocultural diferenciam e marcam a participação sociocomunitária de cada membro.

Qualquer uma dessas acepções de alfabetizado tende a negligenciar a dimensão pedagógica do(s) processo(s) de alfabetização, pois que não se trata de avaliar em que medida o domínio de certos conhecimentos ou o acesso a determinadas destrezas mentais e técnico-comunicativas facultam ao indivíduo o desempenho de funções e a superação de certas diferenciações socio-culturais, mas trata-se essencialmente de assumir que o encontro entre alfabetizador e alfabetizado é uma produção de conhecimento. Para que a interacção que se desenvolve no processo alfabetizador se traduza numa participação (construção) consciente por parte dos alfabetizados, ou seja, para que o alfabetizado se converta em sujeito pedagógico, é fundamental que todo o processo, incluindo o próprio currículo, sejam objecto de discussão e concertação

> *respecto de una teoría crítica de la alfabetización y la pedagogía, esto sugiere que el currículum, en su sentido más fundamental, constituye un campo de batalla en torno al cual las formas de conocimiento, historia, puntos de vista, lenguaje, cultura y autoridad habrán de prevalecer como objeto legítimo de aprendizage y análisis.* (Giroux in Freire e Macedo, 1989: 43)

É no contexto e participando desta relação pedagógica crítica e (des)construtiva do conhecimento, centrada numa dialéctica entre a leitura da realidade e a sua simbolização através da linguagem oral e escrita, que o processo pedagógico de alfabetização reforça e aprofunda a autoconscientização e a autonomia do alfabetizado. Este

não apenas se torna capaz de ler e compreender a realidade como se constitui em agente de transformação, reconstituindo a sua relação com toda a sociedade. Um programa alfabetizador deverá enquadrar diferentes níveis de análise da realidade e permitir este percurso para a complexificação e para uma melhoria substantiva de intervenção no quotidiano, quer através de um aperfeiçoamento tecnológico-instrumental, quer por meio da participação e da comunicação oral e escrita. É um processo político, na acepção de constituir um sujeito auto e socialmente interventivo. O sentido pedagógico da alfabetização é uma mudança antropológica por interacção com a evolução de contexto, tomado nos seus diversos planos e dimensões - uma aprendizagem transformativa, nas palavras de Mezirow.[12]

8. Ao centrar a tónica pedagógica na produção e não no consumo do saber, a pedagogia proposta por Paulo Freire corresponde a um dos desafios lançados pelo Movimento da Educação Permanente. É também uma pedagogia de emancipação, de clarificação da realidade e fomentadora de novas necessidades cognoscentes, como se ilustra com esta expressão atribuída pelo próprio Paulo Freire a um senegalês que participava num programa de acção cultural: "Antes, não sabíamos que sabíamos. Agora, sabemos que sabíamos e que podemos saber mais" (Freire e Macedo, 1990: 145). Dois aspectos fundamentais desta pedagogia crítica, marcada por uma lógica de radicalização na (des)construção da relação pedagógica e pelo recurso a uma atitude reflexiva do sujeito pedagógico, sobre si próprio, seu passado e seu quotidiano, são a utilização por parte dos alfabetizandos da sua própria realidade sociocultural como argumento e base de (in)formação e a necessidade de superação do modelo escolar (Nóvoa, 1988 b: 11).

Uma formação de adultos que rompe com o modelo escolar é uma pedagogia que não apenas se interroga sobre o "formar" ou "formar-se", mas também uma pedagogia que busca novos referenciais teóricos, curriculares e organizacionais. "Mais importante do que pensar em *formar os adultos* é desencadear uma reflexão sobre o modo como *cada adulto se forma*, isto é, sobre o modo como cada um se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica

de *compreensão retrospectiva*" (Nóvoa, 1988: 14). Nesse sentido as abordagens (auto)biográficas quando transferidas para a formação de adultos revelam-se um bom instrumento de *autoformação participada*, embora mais adequadas à formação de formadores que é sempre uma formação de *segundo nível*.

Apesar das suas marcas de iniciação, a alfabetização de adultos será uma formação de *primeiro nível?* Se não é uma formação de *segundo nível*, também não pode ser entendida como uma formação inicial, não apenas porque o formando é já de si um ente que comunica com propriedade de linguagem, como toda a sua participação social se processou e processa sob uma lógica da cultura escrita, mesmo estando ele no limiar da capacitação alfabética. O alfabetizando é um sujeito pedagógico, informado da realidade e com uma capacidade literácita, que lhe permite acercar-se do limiar da alfabetização. Assim, há três acepções distintas sobre alfabetizado: uma centrada na especificidade contextual, outra na transferência e na transversalidade em geral, e por fim uma centração na pedagogia e no processo de subjectivação.

No plano histórico, a noção de alfabetizado é uma construção que resulta da combinatória de marcas contextuais, objectuais, linguísticas, comunicacionais, com práticas de leitura e de escrita, desempenhos de funções e níveis de participação, factores biográficos, sociocomunitários, institucionais.

Evolução dos sistemas de escrita - o alfabeto

9. A escrita como acto humano, racional e técnico é a fixação da palavra; uma representação gráfica, visível e perdurável da linguagem, utilizando signos convencionais, sistemáticos e identificáveis. Conjunto articulado e expressivo de signos visíveis e inteligíveis por uma comunidade humana, a escrita é um meio de (inter)comunicação e de ligação ao exterior. A palavra (oralidade) e a escrita são instrumentos fundamentais do pensamento, da comunicação e da acção humanas, sendo a comunicação e o pensamento duas atitudes humanas profundamente interactivas e muito dependentes da linguagem.

Comunicando pela palavra e pela escrita, o ser humano pensa, faz leituras, interpreta, representa (simboliza) e apropria-se do mundo

e da realidade. Pela linguagem o ser humano pensa e exprime o seu pensamento; comunicando, transmite sentimentos, estados de espírito, ideias e conceitos. Toda a comunicação envolve uma linguagem; há todavia comunicação humana fora da linguagem verbal e para além da escrita. Das características fundamentais do ser humano, é ser comunicativo e expressivo, atitudes que envolvem dimensões sociais e dimensões pessoais (individuais). Pela linguagem o ser humano pensa e exprime o seu pensamento.

Que relação entre a linguagem oral e a escrita? Que níveis de correspondência? A linguagem verbal é um facilitador do pensamento, simbolizando, padronizando, ordenando e sobretudo, quando escrita, a palavra memoriza e arresta o pensamento. A palavra conscientiza, a palavra transforma. Os processos de alfabetização visam repor um equilíbrio perdido, no que se refere à relação de comunicação que o sujeito estabelece entre a palavra e a realidade. A palavra é uma mediatização entre o sujeito e o mundo. A leitura da realidade sempre precede a leitura da palavra e por seu turno a leitura da palavra implica uma leitura contínua e consciente da realidade.

> *Todavia, de certa forma, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não está unicamente precedida pela leitura da realidade, mas também por uma certa forma de escrevê-la ou de reescrevê-la, quer dizer, de transformá-la por meio de um trabalho consciente e prático. Para mim, este movimento dinâmico, é essencial no processo de alfabetização.* (Freire e Macedo, 1990: 56)

Falar, ler, compreender conscientemente um texto, implica a percepção da relação simbólica entre tais actos, a realidade e o seu contexto.

A fala, a comunicação verbal, e não a comunicação escrita, são naturais ao ser humano. A história da escrita, como instrumentalização da palavra, inscreve-se na história dos processos de comunicação humana, como meio de transmissão, memorização, fixação, aquisição e troca de informação, mas também como meio de acção. "Escrever é um modo figurado de transformar a realidade"

(Berthoff, in Freire e Macedo, 1990: 23). Não satisfazendo necessidades primárias do homem, a escrita é uma criação tardia, na existência do indivíduo, como na história da humanidade. A linguagem verbal, criada pelos povos, surgiu das suas necessidades, ideias, razões psiquícas e morais, evoluindo consoante as circunstâncias históricas. São factores de comunalidade e de intelectualidade nas relações humanas que fazem avançar as linguagens verbais. Os sistemas de escrita são pelo contrário uma invenção dos intelectuais e a sua história obedece a quadros mais definidos, ainda que dada a diversidade de sinais gráficos e dadas as diferentes contingências históricas, a relação entre os sistemas de escrita e a língua falada não se revestiu sempre da mesma natureza, como é naturalmente diversa a sua evolução. A pintura e o grafismo constituem representações diferenciadas, como a simbologia dos grafismos primitivos é mais vaga que a dos hieróglifos e das siglas, em geral, pois que se prolonga para além do seu valor linguístico. É em torno do alfabeto fonético, designadamente na sequência da vocalização do alfabeto consonântico fenício, que se estabelece uma correspondência mais fiel entre grafia e linguagem. A escrita desenvolveu-se para traduzir e dar representação à linguagem verbal. É uma representação visível dos elementos linguísticos. Um sistema de signos (alfabéticos, silábicos, lexicais), que no entanto não corresponde integralmente à linguagem falada (Gelb, 1987: 33).

10. Os processos históricos de aparecimento, evolução e desaparecimento dos sistemas de escrita reflectem, na sua acepção mais abrangente, uma dialéctica civilizacional entre as transformações das estruturas económicas e sociais e a evolução do pensamento humano (Cohen, 1961: 8). Ainda que invenção dos intelectuais, a escrita como instrumento de racionalidade e intelecção, tomada no seu sentido mais amplo, marca uma reflexão colectiva a que se associam as características específicas das diferentes línguas, os materiais, as necessidades e a utilização que dela fazem os membros de uma comunidade humana. A história de alguns sistemas de escrita contextualiza-se e circunscreve-se no destino dos respectivos marcos civilizacionais.

Tecnologização da palavra, a evolução dos sistemas de escrita está marcada pelas transformações dos códigos linguísticos, pelos usos e práticas da escrita e ainda pelas transformações que se operam nos suportes e meios de difusão da mensagem oral e escrita.

Se historicamente o aparecimento dos sistema de escrita, designadamente dos sistemas que conduziram ao alfabeto consonântico vocálico, é remota, o desenvolvimento de esquemas de representação escrita relativamente funcionais associa-se a estádios de civilização em que sociedades humanas sedentarizadas, urbanizadas, com uma indústria e um comércio desenvolvidos, geram novas necessidades de comunicação e um conjunto de novos processos de intelectualização da acção humana. Assim:

> *os usos da escrita, em consequência das condições económicas e das superstruturas que lhe estão ligadas por conexões mais ou menos directamente reconhecíveis, têm sempre a iniciativa das modificações internas dos sistemas ou as substituições de um sistema por outro.* (Cohen, 1961: 9)

A utilização de sinais gráficos para notação da palavra, para comunicar, memorizar ou como instância abstracta na representação de récitas mágicas, é anterior à escrita como representação do real, pelo que são características da notação escrita a intelecção e abstracção. No antropóide, a libertação dos membros anteriores não se traduz apenas em novas oportunidades técnicas, ela opera-se e vai potencializar-se em articulação com o cérebro. A libertação dos membros anteriores é uma potencialização da gestualidade "la geste", nas suas acepções práticas e racionais. A combinatória dos dois pólos "mão-cérebro" é determinante no processo de hominização (Leroi-Gourhan, 1964: 262) - à visão cabe a função de catalizador. Relação exclusivamente humana, esta que ao despontar do *homo sapiens* se traduz na capacidade para registar e ler símbolos. Não apenas a visão está presente, mas o todo sensorial e orgânico, designadamente a audição se envolve nesta nova racionalidade e participa da gestação de um novo ente humano. Um ente que estabelece visões sincréticas e complexas da realidade, tendendo para uma abstracção. Os grafismos

não traduzem uma fotografia da realidade e a sua decodificação, como a dos signos alfabéticos a que acresce uma maior estilização e autonomização simbólica, envolve uma comunalidade que sugere o universo intersubjectivo de relações sócio-culturais que caracterizam a revolução neolítica (Audin, 1972: 13). Uma pré-escrita em que não é de excluir uma notação mitográfica.

A partir do 2º milénio a.C., desenvolve-se entre os "Povos do Mar" um sistema fonográfico, cujos elementos (letras), quando organizados representam um som único (palavra) e que, em conjunto, constituem o alfabeto. São povos que utilizam dialectos semíticos e ocupam as cidades da Palestina e da Síria, entre os quais se destacam os fenícios. São urbanos, comerciantes e marinheiros que conhecem a metalurgia e praticam a escrita como elemento racional e simbólico, necessário ao seu quotidiano de comunicação e registo escrito. Deste modo, a metalurgia e o urbanismo, ligados entre si, associam-se a outros elementos históricos para construírem um sincronismo que marca a transição de um pensamento mitológico para uma racionalidade prática. O material de suporte da escrita era o barro, sendo os estiletes embebecidos em tinta. Cerca de 1500 a.C., os fenícios desenvolveram os primeiros alfabetos consonânticos e pelo século VIII a.C., os gregos avançaram com o primeiro alfabeto vocálico.

Marcadas por uma administração desenvolvida e por uma grande comunalidade interna, foi no interior das cidades-estado gregas, que o sistema consonântico semítico, evoluindo para uma forma pública de escrita, se transformou em sistema alfabético consonântico-vocálico. O "milagre grego", quer no plano historiográfico, quer no plano do conhecimento científico e filosófico, resulta essencialmente da comunicabilidade entre umas centenas de milhar de cérebros, habitando as cidades-estado, partilhando elementos civilizacionais, material e simbolicamente comuns, como os poemas de Homero e dispondo de um sistema de comunicação escrita consonântico-alfabético que superou a ambiguidade das línguas semíticas (Chaunu, 1974: 30; Ong, 1977; Havelock, 1985). Um processo que decorre entre os séculos VIII e V a.C. e que se caracteriza pela redução e fixação de sons básicos, substituindo as *matres lectionis* semíticas por vogais, que constituem sons autónomos. Formado por consoantes e vogais, num total de 24

caracteres, o alfabeto grego marca a última grande evolução nos sistemas de escrita. Adopta uma orientação gráfica da esquerda para a direita e permite escrever nos mais diversos materiais - barro, papiro e mais tarde pergaminho e papel (Audin, 1972; Gelb, 1987).

À semelhança da fonetização dos grafismos, marcada por um contexto oral em transformação, também a vocalização alfabética representa uma dominância de uma oralidade desenvolvida sobre a notação escrita. A escrita alfabética proporcionará que, no decurso do século IV, na *polis grega*, a um pensamento analítico, reflexivo e racional se contraponha um pensamento lógico, especulativo, filosófico. Organizada morfológica e sintacticamente, a escrita alfabética é condição para um registo rigoroso do pensamento e para a criatividade

> *le développement de la syntaxe lui assura, par ailleurs, une logique parfaite et une grande économie de moyens: elle devint une véritable équation qui ne pouvait avoir d'autre sens que ceux qui lui étaint donnés dès l'abord.* (Audin, 1972: 26)

O contacto dos etruscos com o alfabeto grego, data do século II d.C. Mais formal e menos rico de substância, apesar de conservar alguma monumentalidade, face à estilização do alfabeto grego, o alfabeto latino marca, pela razão e pela lógica, a História do Mundo Ocidental.

11. Os sistemas de escrita estão ligados a civilizações, pelo que a sua evolução não deixa de estar associada a factores de natureza económica, social e organizacional. No entanto, a expansão de certos sistemas em detrimento de outros prende-se sobretudo com movimentos religiosos e práticas comerciais. Assim sucedeu com o grego, que no período medieval evoluiu para o cirílico, e sobretudo com o alfabeto latino que, depois do império romano, tem estado ligado à mundialização económica e tecnológica e aos movimentos de colonização, cristianização, informatização.

Na actualidade há quatro grandes sistemas de escrita. 1) Escrita não alfabética sino-japonesa. 2) O grupo constituído pelos

sistemas derivados do aramaico: a) hebraico que seguiu um percurso autónomo; b) escrita árabe cuja expansão está ligada ao Corão; c) escrita indiana de que derivam a tibetana, a birmana, a combojana; d) escrita etíope que deriva da escrita alfabética da Arábia meridional. 3) Cirílico que é uma evolução do grego, ligada, desde o século X, ao Catolicismo Ortodoxo. 4) Sistema latino (Petrucci, 1987: 21 e ss.).

O latim enquanto língua, sem um esquema de inovação e um sistema ordenador, foi-se adaptando às necessidades dos povos, pelo uso e pela criação de novos caracteres e sinais, que se constituíram em sistemas vernáculos. No século II ao lado das capitais romanas criaram-se caracteres minúsculos, que evoluíram para a minúscula cursiva carolíngia, fixada no século IX, adequando-se às escritas burocrática, religiosa e jurídica. O desenvolvimento de escritas nacionais ficou a dever-se sobretudo à necessidade de o clero preparar textos acessíveis e ajustados à oralidade das populações e dos linguajares vernáculos. Também a escrita burocrática e cronística reforçou a vernaculização dos caracteres latinos. Assim na França, a partir dos séculos IX e X, na Espanha a partir do século XII, como para Portugal e Itália. A aplicação dos caracteres latinos ao alemão data do século VIII.

A expansão do alfabeto latino na América do Norte liga-se à difusão das línguas francesa e inglesa, enquanto na América do Sul se liga às línguas portuguesa e espanhola. De idêntico modo, através da colonização, os caracteres latinos se difundiram na África, na Oceania, na Austrália e na Nova Zelândia. A transliteração em caracteres latinos das escritas arqueológicas e a transcrição fonética, como também a adopção dos caracteres latinos para suporte da informática, são factores da sua universalização. No entanto o mapa mundial continua a sofrer alterações e os factores de natureza política e religiosa têm grande influência.

A história das sociedades, culturas e civilizações, assenta em suportes escritos. Os povos sem escrita, são também os povos sem história, não obstante os novos rumos da historiografia para conhecer os costumes, tradições e estruturas de pensamento das civilizações orais. Pela escrita passou a ruptura entre bárbaro e civilizado, entre o antes e o depois. A linguagem mesmo sem escrita é um factor

relevante no desenvolvimento humano. A escrita não é sinónimo de linguagem e os sistemas de comunicação humana não se resumem às manifestações gráficas e menos ainda às manifestações alfabéticas. Mas como suporte e instrumentalização do pensamento humano, a escrita tem profundas implicações antropológicas.

Depois da imprensa tipográfica, foi com os modernos sistemas de armazenamento e processamento de informação que se operaram as mais recentes transformações nos sistemas de escrita, assistindo-se também a uma expansão dos meios de armazenamento da memória humana, sem recurso à escrita. A escrita, suas práticas e apropriações constituem todavia um factor cultural e sociologicamente determinante na actualidade.

Dimensões histórico-antropológicas da cultura escrita

12. No plano histórico-antropológico, as problemáticas que envolvem a escrita, e de forma recorrente toda a cultura escrita, podem sistematizar-se em seis dimensões fundamentais:

a) Dimensão simbólica (domínios científico, cultural, organizacional - poder, administração)- a escrita é uma representação gráfica, com sentido duradouro da voz, do pensamento e da vontade humanas. Conjunto estruturado de signos e de regras, os códigos linguísticos ganham sentido na sua inteligibilidade por parte de uma comunidade e por referência à sua textualidade. As questões simbólicas são de representação e de apropriação, a partir da sua intertextualidade, ainda que tratando-se de mensagens simples. A morfologia da representação gráfica pesa na sua interpretação. Os pictogramas pela sua multidimensionalidade poderão não ter constituído uma infância da escrita alfabética, estilizada, plana, bidimensional, ainda que podendo recuperar a cada momento uma terceira dimensão.

Cativa da expressão fonética, a simbologia gráfica que evolui para o alfabeto terá beneficiado com a sua independência face à pictografia. Também o ideograma é portador de uma extensibilidade interpretativa que a escrita alfabética não consegue controlar. No plano histórico, admite-se que a complexificação das sociedades agrícolas mercantilizadas e urbanizadas tenha feito desenvolver

sistemas contabilísticos de suporte à memória, em que desenhos simplificados dos objectos venham acompanhados de notações numéricas para representar quantidades e actos contáveis, ou ainda genealogias escritas. Já a linearização de sinais pictográficos é bem mais difícil sem um apoio fonético.

A questão da simbologia e da sua representação gráfica tem gerado grandes debates sobre a relação entre culturas locais e grandes culturas. Também no interior da escola esta questão se tem colocado com mais acuidade, quer pela abertura ao multiculturalismo, quer por uma nova pedagogia da imagem.

A escrita permite representar as mais diversas manifestações de pensamento e acção humanas. Começando por ser uma notação mitográfica, a escrita adequou-se às necessidades administrativas e de exercício de poder, às necessidades religiosas, às necessidades da ciência e à representação do quotidiano humano. A filosofia, como a ciência são profundamente dependentes da escrita, na confrontação de ideias, na manutenção e sustento dos pontos de vista, na capacidade argumentativa e demonstrativa, na organização das fases do pensamento e da observação.

A ciência moderna revelou-se inteiramente dependente da notação escrita, pela morosidade e complexidade dos cálculos, pela difusão da argumentação, pela difusão dos relatórios. A intelectualização da escrita tem campos de especialização bem definidos. Como a escolarização dos saberes se faz através da escrita. A aprendizagem da escrita está mais ou menos facilitada, em conformidade com a familiaridade dos argumentos e das mensagens contidas nos textos.

b) Dimensão antropológica - esta dimensão faz-se sentir em dois aspectos básicos: relação linguagem-pensamento; relação morfologia-técnica. A linguagem é um suporte do pensamento, ainda que haja pensamento para além da linguagem. A relação entre linguagem e pensamento tem gerado debates insolúveis, quer no interior da psicolinguística, quer no contexto pedagógico. A linguagem permite a internalização do conhecimento e o seu controlo pela consciência, como de igual modo faculta um paradigma do pensar. Na criança, os signos como as palavras são traduções da

relação social e uma primeira forma de intersubjectividade. São um factor de aculturação, um meio de internalização das experiências externas e de comunicação da sua actividade interior. Na criança as palavras, como os olhos e as mãos, permitem-lhe resolver as tarefas práticas - uma unidade percepcional que faz diferenciar os comportamentos de criança para criança.

Ainda que de origem social, a linguagem é uma construção individual, no que diferem Vigotsky, para quem a dimensão social da linguagem é determinante na ordenação do sujeito e Piaget que releva as interacções individuais que permitem a criação de imagens com base na(s) linguagem(ns). O recurso ao sistema escrito e a formas lógicas do pensamento facilita o desenvolvimento de formas abstractas, descontextualizadas e lógico-formais de pensamento (Viñao Frago, 1989: 39).

A linguagem não apenas permite aceder a uma representação do mundo, como constitui um meio de organização das experiências do real e da sua comunicação e uma forma de apropriação dessa mesma realidade. Pela linguagem opera-se uma recriação da realidade, processo em que intervêm factores psicológicos, sociais, culturais.

Os actos da leitura e da escrita são funções humanas integradas, que não se confinam aos órgãos directamente envolvidos. A leitura e muito especialmente a escrita dependem de uma perfeita articulação entre o cérebro e a mão, através da visão. Mas o grau de concentração, a disposição morfológica e o desenvolvimento de uma tecnologia específica, constituem um desenvolvimento integrado.

A escrita proporciona um método sistemático para o pensamento. No pensamento primitivo, como na memória oral, as noções de espaço e de tempo parecem continuamente postas em questão, daí que com frequência se denominem de "pré-lógicos". A sua organização espácio-temporal carece de uma continuidade permanente entre o sujeito pensante e o meio sobre o qual se exerce o seu pensamento. São aspectos que a notação mitológica, através do mitograma, e a notação pictográfica procuraram já acautelar, designadamente fazendo alusões à contextualidade.

c) Dimensão técnica - a dimensão técnica da leitura e da escrita compreende para além de uma capacidade de realização

pessoal, que envolve uma preparação e uma formação específicas, no nível da acuidade auditiva, visual e motora, dimensões materiais, quer no plano dos instrumentos da escrita, quer no plano dos suportes, quer ainda na arquitectura do traço e na concepção global da textualidade. No plano pessoal e antropológico, a execução gráfica exige acompanhamento e exercitação. Condições básicas que o escrevente-prático do Antigo Regime, geralmente, não reunia, pela carestia dos materiais de escrita e seu controlo de circulação comercial, pela indisponibilidade para uma aprendizagem gradativa.

A evolução da escrita esteve sempre profundamente marcada pelos materiais de suporte da escrita: desde materiais duros, graváveis por incisão, ao papel e à moderna película. Em consonância com estes materiais, evoluíram os instrumentos de inscrita, desde o cinzel, à imprensa tipográfica e ao processador electrónico, e desde a pena natural, à pena metálica e ao bolígrafo. Da tábua de argila ao incunábulo, e do rolo ao livro e ao CD-ROM, vão de igual modo grandes saltos técnicos.

d) Dimensão de comunicação - a principal função da linguagem é a comunicação e a escrita visa reter a mensagem de forma duradoura, podendo ser decodificada por outros membros da comunidade ou por quem domine o mesmo código linguístico. O desenvolvimento da escrita está ligado a novas necessidades e ao desenvolvimento de novas formas de comunicação. Questão dos intelectuais, a escrita circula ainda que com falhas gramaticais, morfológicas ou sintácticas, desde que não comprometida a intelecção da mensagem. A centração linguística em torno das questões da textualidade e do meio de transmissão visa o controlo da mensagem. Na sociogénese dos códigos linguísticos está uma instrumentalização escrita da oralidade. A comunicação força e legitima a instrumentalização da linguagem. Chamado a registar a última vontade de um moribundo, o escrevente prático tornava-se criativo, potencializando a sua capacidade lexical e grafológica para resolver as questões de toponímia, de escrituração comercial e financeira, de escrituração burocrática e clerical.

Na criança a interacção através da comunicação traduz-se simultaneamente numa maior capacitação linguística interiorizada e na superação do seu egocentrismo. Algumas correntes

psicolinguísticas tenderam a acentuar uma maior proximidade entre a oralidade e o pensamento, pelo que seria sobretudo a introdução da escrita que geraria uma maior descentração comunicativa. Ao assumir-se como fonte de informação (emissor), o sujeito confronta-se com a necessidade de transformar as suas sensações, sinais e/ou imagens, que na criança tem essencialmente origem na inteligência sensório-motora, em mensagens. É um processo de representação/codificação fundamental que visa tornar possível a recepção. Elaborar uma mensagem informativa é reduzir os campos de selecção, é diminuir as margens de dúvida do receptor. É adivinhar e projectar-lhe o comportamento. A comunicação pode também efectuar-se pela via gestual, pictórica, musical, com ou sem apoio da linguagem verbal, obedecendo o processo de comunicação sensivelmente aos mesmos requisitos formais.

Duas características fundamentais dos processos de comunicação são a transmissão da mensagem nas melhores condições de fidedignidade e de intelecção e a comunalidade simbólica e linguística, entre emissor e receptor, posto que na comunicação a distância, o factor contextual é muito pouco sensível. A história da comunicação humana tem-se organizado em torno da evolução dos canais/meios de comunicação, nomeadamente em torno do binómio: fala (oralidade) e escrita. Uma importante fase de evolução histórica da comunicação escrita é a substituição dos meios (veículos) pesados - a pedra, o barro e o próprio pergaminho, por meios (veículos) leves - o papiro, o papel, a fita magnética. Enquanto os primeiros são aglutinadores de tempo, os segundos são-no de espaço e marcam os grandes impérios (Littlejohn, 1982: 337). Na mesma sequência de raciocínio se enquandram a imprensa tipográfica e os audiovisuais. O meio de comunicação mais vulgarizado em cada época marca profundamente os destinos de vida dos indivíduos.

Não há uma coextensão entre comunicação e linguagem, nem a linguagem verbal é sempre comunicativa, nem é a única forma de comunicação. No entanto, dadas as íntimas conexões entre um processo e outro, é possível aceder a um por outro. A linguagem amplia e reforça as funções de codificação - decodificação pelo que tende também a valorizar o papel do canal de comunicação. A

qualidade da emissão depende de quatro factores fundamentais, centrados no emissor: a) a habilidade comunicativa; b) as atitudes; c) o nível de conhecimento; d) a posição dentro do sistema sociocultural em que opera (Penna, 1976: 75). Estes factores afectam a recepção e são comuns ao receptor.

Por consequência, no contexto da comunicação humana, pode estabelecer-se uma hierarquia de utentes/sujeitos linguísticos. Assim o uso da oralidade nem sempre tem coincidido com o uso e propriedade da escrita, tal como a execução técnica desta não se confunde com a criação do texto. Definem-se deste modo níveis de capacitação literácita, tomando-se o alfabetizado como sujeito cujo grau de alfabetismo compreende um domínio da leitura e das destrezas necessárias à escrita, acrescendo ou não o domínio das bases de um sistema grafo-numérico para uma representação quantificada da realidade.

Dominando um código linguístico no nível da construção verbal, o sujeito assume-se como emissor. A apropriação da mensagem, quer pela audição, quer pela leitura, envolve uma atitude crítica, uma réplica, pela qual o sujeito procura corresponder, assumindo as funções de emissor-receptor. Assumir-se como receptor é participar numa relação de comunicação em que há um código e regras de acção comuns aos dois, ou mais, intervenientes. No entanto, à escrita, dadas as predisposições material e técnica, por um lado, e a interiorização do acto e implicações sociais por outro, é com mais frequência conferido um sentido de acção e intervenção. No plano histórico-pedagógico, constata-se uma maior preocupação de controlo sobre o acto de escrever que sobre a leitura. O acto de escrita é gerador de uma maior privacidade. Assim se comprova com a ausência de instrumentos de escrita nas celas monacais e nas celas prisionais. Assim o comprovam alguns momentos pedagógicos de alfabetização da mulher.[13]

e) Dimensão socioprofissional - a escrita é uma invenção do templo. No Egipto Antigo, o templo era lugar de culto e de ensino, estando o uso da escrita concentrado na mão dos sacerdotes. A mesma situação se observa na Mesopotâmia. A escrita, além de favorecer a consolidação de um credo e de um ritual, aumenta a capacidade de

controlo do clero sobre a população e proporciona um instrumento de expansão religiosa. A fixação da palavra sagrada, a sua arrestação pela palavra escrita, é um meio básico de conversão e expansão da mensagem religiosa. As religiões escritas constituem-se como "religiões de conversão", enquanto as religiões orais são, na sua essência, "religiões de incorporação" (Goody, 1987). A fixação de um texto para a palavra sagrada é garantia de perenidade, perante a renovação das gerações de sacerdotes e de crentes. O texto sagrado, uma vez sacralizado, adquire força de lei e permite um novo aproveitamento do efeito multiplicador da prédica por meio de um número indefinido de clérigos que acedem a novos espaços de culto em busca dos fiéis. O texto sagrado escrito reifica o espaço social, interiorizado pelos fiéis. É um factor de construção do sujeito social religioso (Lafont, 1984: 169). No plano pessoal, o texto como suporte da meditação favorece a interiorização da mensagem e a comunicação interior entre o leitor e o autor, ou um outro ente religioso. O caso de Santa Teresa de Ávila tem sido referido como um exemplo de uma progressão mística, numa aproximação teológica à verdade sagrada, sem um recurso sistemático à leitura a partir de uma profunda formação de base. Também no plano de um desenvolvimento autónomo se multiplicam os conhecimentos sobre autodidaxias e sobre autodidactas (Frijhoff, 1996).

A escrita é um estímulo à reflexão e à exegese dos textos sagrados - abre caminho à teologia. Os processos de construção, interpretação, difusão e apropriação da mensagem sagrada, tendem a estruturar funções e estatutos diferenciados, na hierarquia religiosa. O processo de Reforma das Religiões da Europa no início da Idade Moderna recorreu ao texto escrito como forma de endoutrinamento. O mesmo para a missionação.

Mas o templo é também lugar de tributos, impostos e de exercício de poder. A sua economia, nas sociedades da Antiguidade Oriental, assentava numa complexa rede de redistribuição de bens e de serviços. A escrita era uma forma de organização, que não exclusivamente religiosa. Havia necessidades escreventes comuns ao templo e ao palácio. Templo e palácio que em vários momentos históricos se sobrepuseram. Cadastros, registos contabilísticos, leis e

sentenças constituem práticas de escrita que geram oficiais especializados. Entre os sumérios, o templo era o centro da ordem social, económica e política, assegurada por uma rede de funcionários, inspectores e escribas. No Alto-Império babilónico, quer os templos, quer o palácio imperial apresentavam ao lado dos armazéns, compartimentos para os arquivos-biblioteca e escritórios. Tinham anexa uma escola para escribas, sacerdotes e filhos da nobreza. Um processo multiplicador de autografistas, que será recuperado pelos romanos e uma prática usual nos mosteiros medievais. As necessidades específicas desses públicos fizeram expandir os conteúdos ensinados para além da leitura e da escrita - assim geografia, matemática, astronomia. Desde o 2º milénio a.C. que no Egipto antigo se fez sentir a necessidade de um ensino colectivo da leitura e da escrita, extensivo a parte da população.

Os filhos dos comerciantes viram-se contudo na necessidade de aprenderem junto de outros escribas. Entre os mercadores, a escrita permitiu o desenvolvimento de títulos de crédito e de comparticipações. Também o registo de tráfego de animais, serviços, pessoas e bens, como ainda a escrituração militar exigiam uma especialização. Ainda que não deixando de ser factor de comunicação, a escrita era usada, por esta via, sobretudo como instrumento de controlo, auxiliar e substituto da memória e da vontade humanas. Nesse sentido, mantinha-se privilégio de grupos e de élites. Os sacerdotes exerceram a escrita, criando, em certos momentos históricos, formas particulares de escrita. Em finais da Idade Média e no Período Moderno, os Mosteiros, para além da sua escrita organizada, no que se refere a registos de património, administração financeira, de bens de produção e serviços, movimentação comercial, desempenharam uma função marcadamente temporal ao lado de nobres e reis. Função que gradualmente foi assumida por notários, tabeliães e contabilistas.

As funções da escrita e o estatuto social dos seus cultores oscilaram entre privilégio e ofício. A separação entre o templo e o palácio tendeu a convertê-la em ofício. Assim entre os romanos, como com a laicização das questões temporais que marca os três séculos de Antigo Regime europeu. A aprendizagem da escrita, designadamente a sua profissionalização, constituiu um processo formativo longo e

sempre bastante caro. Pelo que a escolarização da escrita se opera por fases, sendo admissível a existência de níveis muito elementares de escrituração autográfica.

f) Dimensão metalinguística - a escrita enquanto código e sistema organizado de signos e de regras gera a sua própria internalidade. Internalidade que constitui um processo histórico complexo e multidimensional. Um processo que é sociogenético e que nos planos diacrónico e sincrónico evolui de forma não necessariamente regular. Na formação dos códigos linguísticos vernáculos da Europa Moderna, há questões processuais determinantes no plano linguístico: adequação à representação simbólica das mais diversas manifestações da religião, do quotidiano e da ciência; gramaticalização e construção dos primeiros dicionários; criação de estruturas de iniciação e controlo do uso da linguagem falada e escrita. Na língua francesa, o grande desafio à maturidade linguística vernácula foi a Enciclopédia. São todavia processos linguísticos que visam a um ajustamento a uma oralidade que lhes é anterior.

Uma questão recorrente no domínio da metalinguística é a relação entre oralidade e escrita. Numa primeira interpretação a oralidade declina com a afirmação do discurso escrito. Neste sentido, a oralidade traduz um estádio evolutivo, que, quer no plano linguístico, quer no plano sociológico e histórico, representaria uma fase elementar e de subdesenvolvimento. Por outro lado, a afirmação de uma matriz escrita significaria uma homogeneização linguística. De facto nem uma, nem outra destas observações funcionou integralmente e menos ainda com sentido de ruptura. A oralidade e a escrita constituem duas dimensões de uma mesma base linguística que interagem e se prolongam indefinidamente no tempo, tendendo a admitir-se que, quer no plano individual, quer no plano social, a uma boa oralidade corresponde uma boa escrita e vice-versa.

A linguística desenvolve a sua própria internalidade e especialização, pelo que os sujeitos linguísticos se vêem mais ou menos limitados na sua capacitação em conformidade com o domínio das regras e dos conceitos que fundamentam e estruturam a ciência da linguagem. Entre as dimensões fundamentais da linguística colocam-

se as questões de representação simbólica e as questões de interpretação e apropriação das mensagens.

Esta tensão entre o uso e a regra, entre utentes iniciados e utentes críticos é uma questão fundamental na história da alfabetização, como, de igual modo, fundamentais para a compreensão da profundidade das questões linguísticas, se revelam a observação e o conhecimento dos usos marginais, paralelos e transgressores da norma linguística. A história da alfabetização indicia que, na longa duração, a normatização estreita e rigorosa corresponde a uma metalinguagem.

Linguagem e linguagens

13. Linguagem e linguagens, eis uma forma pouco expressiva de traduzir uma outra questão que cruza na comunicação, no simbólico e nas culturas locais e comunitárias. Que tipo de especialização linguística e sociocultural marca o centro e os limites da comunicabilidade, por parte de um grupo ou de uma formação social? As culturas locais, definem-se axiologicamente sob duas grandes linhas de orientação, uma dimensão espacial, geográfica, física e/ou humana; uma linha cultural, geracional, dialectal, formativa, profissional. Que transferência? Que mobilização cognitiva: simbólica, semiótica, actancial - saberes, saberes-fazer?

Substituindo e aperfeiçoando processos de comunicação que lhe são anteriores, os códigos escritos potencializam a comunicação, mas compreendem somente as simbolizações e representações convertíveis ao escrito. E a gestualidade? Como se representa no escrito? Que marcas do contexto? Os grafismos não são uma fotografia da realidade. Que elementos conferem comunalidade aos grafismos? Os grafismos apelam a um contexto oral perdido ou ameaçado. Que relação entre os grafismos e a oralidade? No comportamento verbal do ser humano que se caracteriza por uma comunicação interactiva nos planos intra e interpessoal, podem distinguir-se graus de participação que têm correspondência na capacitação e no reconhecimento comunicacional.

Se por cultura escrita se entender simultaneamente toda a materialidade constituída pelos códigos linguísticos que permitem

representar simbolicamente a realidade de forma inteligível e transmissível no interior das comunidades humanas (representação), por um lado e, por outro, as práticas e capacidades de uso por parte dos sujeitos, que constituem indicadores das suas capacidades de apropriação, autonomia, criatividade e sentido crítico, definem-se três comportamentos linguísticos fundamentais: a fala, a leitura e a escrita.

A fala, que é o comportamento mais universal, constitui-se pela capacidade linguística em emitir e receber mensagens pela via auditiva. No plano histórico, a questão da fala não se esgota na capacidade coloquial, envolve um reconhecimento social e regras de conveniência que correspondem a uma formação e a uma iniciação. A fala, que vulgarmente se designou de prática, nos séculos XVI a XVIII, foi objecto de reflexões e de normatização (cf. Burke, 1995). Esta arte de falar, associada a factores de natureza sociológica, condicionou o verdadeiro exercício da oralidade e marginalizou importantes sectores sociais e com eles todo o mundo e toda a realidade que lhes eram familiares. A coloquialidade e o testemunho oral foram duas actividades linguísticas muito selectivas.

A leitura marca um segundo momento na cultura escrita, correspondendo à capacidade para decodificação, compreensão/ recriação de mensagens escritas, ou ouvidas. Todavia a leitura não consiste apenas na compreensão mas nos processos que tornam a compreensão possível. Mais que uma decodificação e uma decifração, a leitura é um reconhecimento e uma construção de sentido, pelo que há leitura de outiva, como há leitura pessoal, leitura silenciosa, leitura expressiva e dirigida. No contexto de uma outra problemática, há de igual modo leitura integral ou em profundidade e leitura extensiva ou cruzada.

A escrita contém alguma especificidade. A escrita é uma tecnologia (uma tecnologização) da palavra. Difere da oralidade porque não surge inevitavelmente do inconsciente. A escrita, nomeadamente a escrita alfabética, necessita de local, preparação, instrumentos, superfícies e suportes adequados e preparados, tintas, etc. A escrita é artificial e carece de técnicas e de aprendizagem. Não é um apêndice da fala, mas remete a fala do mundo oral e auditivo para o mundo da visão e da motricidade fina. Transforma a fala e o

pensamento. No plano cognitivo, a escrita e a fala não são externas uma à outra (Morais, 1996: 48), ainda que, designadamente uma escrita mitográfica e uma escrita pictográfica tenham uma relação muito aberta e polissémica. Os processos de leitura logográfico, fonológico e alfabético, traduzem uma gradação de independência do leitor em face da escrita, suas morfologia e significação. Ainda que a leitura ande associada à acção, a fala e a leitura não correspondem a comportamentos passivos. Escutando ou lendo, o sujeito representa e projecta o mundo, recria a mensagem, apropria-se do mundo. A compreensão da mensagem, como a compreensão do texto são a sua própria (re)escrita.

Todavia, no registo do tempo histórico, coube à oralidade a primazia na comunicação humana. Onde estivera o homem esteve a fala, mas não necessariamente a escrita. Uma vez difundida, a escrita torna-se dominante: os circuitos do poder, da comunicação e da instrução tendem a adoptá-la, relegando para segundo plano aqueles sujeitos, ou grupos sociais que não sejam capazes de a utilizar. Historicamente a mudança é no entanto lenta

> *desde una perspectiva histórica, analizar los cambios produzidos por la invención, uso o generalización de la escritura - un processo en curso -, requiere situarse en la direción, que proporcionan hitos tales como dicha invención, la de los silabarios, el alfabeto vocálico, la imprenta o la videoescritura.* (Viñao, 1992 b: 389)

São mudanças cognitivas e mentais, mas também sociais a curto, médio e longo prazos. Mais que uma ruptura ou uma transposição, a relação histórica entre oralidade e escrita é uma dialéctica evolutiva, como se a cada nova transformação da escrita, enquanto instrumento de expressão, compreensão e pensamento, andasse subjacente uma oralidade que se torna necessário superar.

Esta desclassificação da oralidade traz consigo uma subvalorização da escuta e da fala, mas também da leitura que assim fica relevada para um comportamento passivo e de recepção, que não corresponde ao seu efectivo valor, uma vez que o exercício da

linguagem oral permite a superação de raciocínios pré-lógicos e o desenvolvimento de raciocínios complexos e que a própria oralidade inventa processos mnemónicos que não necessariamente os escritos.

A linguagem escrita é no entanto uma forma de comunicação mais elaborada que a linguagem oral. Dadas a impossibilidade de uma clarificação presencial dos interlocutores e a ausência de outros suportes situacionais, a mensagem é decodificada tão-somente por meio do sentido que se confere à palavra e à estruturação das palavras (discurso). Mais que a linguagem oral, circular e marcada de atributos, a linguagem escrita implica a projecção do pensamento num espaço "ideal", descontínuo e polissémico, onde as ideias se representam por sinais gráficos, não volumétricos, ordenados segundo os eixos horizontal e vertical. A linguagem escrita constitui-se mediante regras gramaticais.

Alfabetizado - um conceito a construir

14. Os modelos autonómico, transversal, subjectivo (pedagógico), supra enunciados, articulados com as dimensões socio-antropológicas da cultura escrita, inscrevendo-se em contextos espácio-temporais definidos, desafiam a investigação historiográfica a uma heurística aberta e a uma hermenêutica complexa de base interdisciplinar, tendente à construção de um sentido, articulando os planos interno e externo. É uma investigação que recupera marcas indiciárias e que articula de forma dialéctica processos indutivos e dedutivos, planos materiais, representacionais e práticas, com planos integrativos e teórico-conceptuais (modelos), como validação de perfis biográficos, sociocomunitários, institucionais. Os modelos de alfabetizado, supra enunciados, sugerem parte desta complexidade, uma vez que não comparáveis, dado que lhes subjazem distintos processos pedagógicos e representações igualmente distintas. Uma questão fundamental reside em como medir, e com que indicadores, o grau de alfabetização de um determinado sujeito. Limitações que se referem, quer à obtenção de informação sobre certos indicadores de base relativos ao momento em que se opera a ruptura, individual ou colectiva com um estádio de pré-alfabetização ou alfabetização difusa, quer a uma aproximação ao momento em que fora adoptada

uma estratégia de funcionalidade - como, para quê e com que resultados alguém se alfabetizou. Por outro lado, num processo de investigação sociohistórico, se se afigura possível o reconhecimento do momento em que determinadas necessidades sociais estimularam o recurso à leitura e à escrita, fazendo despoletar processos de alfabetização, difícil é porém definir e caracterizar esses próprios processos alfabetizadores. Ou seja, compreender em que medida e por que vias os membros dos diversos grupos sociais adquiriram capacidades de comunicação escrita e as mobilizaram na transformação do seu quotidiano. Por outras palavras, quando e qual o grau de apropriação?

Se, numa primeira aproximação, se assumir uma visão acentuadamente autonómica das capacidades de leitura e escrita, centrando o debate em torno da situação conjuntural em que se opera a ruptura para a alfabetização, não deixam de permanecer obscuras as implicações antropológicas e socioculturais daí resultantes, como ficam por esclarecer as estratégias de retroacção e de evolução do(s) processo(s) de alfabetização. Com efeito, romper com o modelo escolar e com o "mito" de uma escola que prepara para a vida, não significa que, de um ponto de vista diacrónico, quer para investigações do passado recente, quer para investigações do passado remoto, o historiador não atenda às interpenetrações dos processos alfabetizador e de escolarização. Se, pelo contrário, se acentuam as marcas escolares, ou de uma pedagogia do ABC, ficam por esclarecer as circunstâncias em que certos estratos sociais se abriram e acederam gradualmente à leitura e à escrita.[14]

Também entre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e os processos históricos de alfabetização se podem estabelecer algumas analogias, sem que constituam uma correspondência entre vertentes filogenéticas e antropogenéticas. Com efeito, se, por um lado se admite que as capacidades literácitas antecedem e são condição para a alfabetização, estando assim os sujeitos, por natureza, preparados para aprender, assim haja condições para tal, por outro lado, as noções de "alfabetismo laico" e de "alfabetismo clerical", tal como foram propostas por Ivan Illich, fazem reportar à fase final da Idade Média, a criação de

(pré)condições e o contexto de um limiar alfabético por parte de importantes grupos sociais europeus (cf. Illich - 1988 - "Un Allegato en Favor de la Investigación sobre el Alfabetismo Laico". *Revista de Educación*, nº 288, Enero-Abril, p. 45 - 61). A mecanização da imprensa tipográfica, a fixação e vulgarização de um texto bíblico, o desenvolvimento de uma economia e de uma chancelaria assentes na escrita e no cálculo, entre outros aspectos que se prendem com uma economia-mundo, a instabilidade religiosa, a missionação, reforçam e prolongam pela Modernidade a viragem que marca a transição do medieval.[15]

De um ponto de vista historiográfico, pode assim admitir-se uma hipótese múltipla em que os processos de alfabetização surgem correlacionados com três tipos de variáveis: a) variáveis relativas ao contexto, ao local e ao tempo histórico; b) variáveis relativas à evolução do código linguístico, nomeadamente no que diz respeito aos meios e às necessidades e formas de mobilização da cultura escrita no quotidiano; c) variáveis relativas aos processos, oportunidades de acesso e práticas da cultura escrita por parte do sujeito e dos diferentes grupos sociais.

Tomando as variáveis de contexto histórico em sentido amplo, os processos de alfabetização surgem particularmente associados às transformações materiais, nomeadamente à evolução dos meios de produção material e organização das forças produtivas, por um lado, e ao fenómeno do urbanismo, por outro. Deste modo, é com as Revoluções Industrial, Liberal e Urbana, iniciadas em finais do Antigo Regime, que o processo de alfabetização do Mundo Ocidental se universaliza e se torna irreversível. Mas não apenas na superação do Antigo Regime e transição para a Contemporaneidade, as grandes fases da História da Alfabetização estão associadas a transformações nas formas de produção, distribuição de bens materiais e organização das forças produtivas, por um lado, e fenómenos de urbanização, por outro. Assim sucedeu nas cidades da Antiguidade Clássica, nomeadamente nas cidades mercantis, na Baixa Idade Média, na transição e afirmação da Modernidade, na superação do Antigo Regime e estruturação da Contemporaneidade. Associada a cada uma destas fases anda uma transformação nos suportes materiais e na instrumentalização da cultura

escrita. Fora entre os gregos que se operara a vocalização do alfabeto consonântico, herdado dos semitas (fenícios); foi em finais da Idade Média que o impacto do papel, do livro e logo após a imprensa tipográfica, produziram uma verdadeira revolução na cultura escrita, só comparável ao impacto do audio-visual e do processador electrónico, individual.[16] Paralelamente, sofrem uma profunda transformação os códigos linguísticos, e os seus suportes materiais sofreram uma profunda transformação, enquanto, por outro lado, surgiam novas necessidades e implicações positivas da capacitação alfabética. Não é suficiente no entanto conhecer a mudança no que respeita a uma nova técnica de comunicação. Para se percepcionar a mudança social é necessário conhecer como a mente humana retira vantagens e operacionaliza as potencialidades de cada invento - ou seja, inquirir em que medida o quotidiano das pessoas é afectado pelo domínio de novas capacidades e destrezas.[17]

15. Ser alfabetizado é em última instância agir de forma consciente, ou seja informada (esclarecida) e responsável, ou seja, com previsibilidade e responsabilidade das implicações da acção. Assim pois, o conhecimento e a explicação dos comportamentos das pessoas e suas interacções não deixam de envolver uma caracterização dos contextos material e cultural, historicamente diferenciados. Para Harvey Graff, o conhecimento do impacto de uma nova tecnologia de comunicação e a caracterização dos contextos material e cultural são duas condições prévias fundamentais

> *para el esfuerzo principal, y nos permiten despejar el ambiente de tanta palabrería y generalización sin fundamento. El problema fundamental es la reconstrucción de los contextos de lectura y escritura: cómo, cúando, dónde, por qué y a quién se transmitió la alfabetización; los significados que se asignaron; los usos que se le dieron; las exigencias basadas en esas capacidades y el grado en que se complieron; el grado de la limitación social en la distribución y difusión de la alfabetización y las reales y simbólicas que emanan de tal distribución.* (Graff, 1989a: 12)

A caracterização do ambiente de aprendizagem das capacidades de leitura e de escrita é uma condição necessária para se compreenderem as transferências de tais capacitações para as situações do quotidiano (Scribner e Cole).

Os processos de alfabetização variam com as circunstâncias históricas e, por consequência, de acordo com os contextos, a natureza, as necessidades e as capacidades dos grupos sociais envolvidos. Não há um processo de alfabetização uniforme e universal, como não há uma alfabetização no vazio ou em potência. "The meaning of literacy therefore changes according to the context, and it is the responsability of the historian to specify the apropriate level of literary skills consistent with his understanding of the context" (Schofield, 1981: 314).

A caracterização de um processo de alfabetização, dadas a sua relatividade e especificidade, envolve uma contextualização, uma definição das necessidades e objectivos, uma caracterização das práticas e das capacidades literácitas dos sujeitos, uma análise (avaliação) da relevância das práticas de leitura e escrita na resolução de questões do quotidiano, a construção de um sentido para o desenvolvimento histórico. É perante a fixação de metas e a definição de desempenhos específicos que se pode estabelecer, no plano comparado, níveis de alfabetização diferenciadores dos sujeitos. As diferenciações literácitas, ainda que, em certas circunstâncias, pressupostas à partida, revestem-se de sentido como conclusão de investigação. Aceitar, designadamente, como princípio genérico, que a alfabetização é uma pré-condição para o desenvolvimento económico, não é condição suficiente para que o historiador possa inferir que toda a sociedade com determinado nível de alfabetização seja uma sociedade economicamente desenvolvida, nem, por outro lado, que numa sociedade economicamente desenvolvida, todos os indivíduos tenham o mesmo nível de alfabetização.

Os sujeitos praticaram a leitura e a escrita de forma diferenciada, em conformidade com os contextos histórico-geográficos e socioculturais e com as representações funcionais ou outras, mas praticaram também em conformidade com a apropriação individual e com as capacitações técnicas e simbólicas. Definir e

construir perfis de alfabetizados, nos planos sincrónico e diacrónico é uma aproximação a sujeitos marcados por biografias integradas e a grupos identificados por critérios qualitativamente determinantes. Estes perfis são constructos a partir de abordagens quanti-qualitativas que padronizam nos planos teórico-conceptual e no plano socio-cultural práticas de leitura e de escrita que foram reconhecidas pelas comunidades históricas e mediante as quais os sujeitos se subjectivaram, definindo, participando e responsabilizando-se nos destinos próprios e comunitários. Desenvolver uma escala de práticas de leitura e de escrita é representar indivíduos e inscrevê-los num tempo, num lugar, numa acção, mediante critérios de diferenciação das práticas autográficas.

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ALFABETIZAÇÃO

Problemáticas

1. O que é alfabetização? Haverá um único tipo de alfabetização?

A generalidade do fenómeno e a sua polissemia têm forçado a que frequentemente se fale de alfabetização cultural, alfabetização letrada, alfabetização funcional, alfabetização informática.

Alfabetização é o processo de iniciação à habilitação de alguém com os rudimentos de uma linguagem, podendo representar simbolicamente a realidade envolvente - uma aprendizagem e um uso no nível da elementaridade. A cada linguagem corresponde um tipo de alfabetização; a alfabetização verbal consiste na elementaridade das capacidades de falar, ler e escrever, calcular - funções da linguagem que habilitam o sujeito para receber e enviar mensagens pelos meios mais usuais da cultura escrita. É uma aprendizagem elementar e genérica que permite dominar, de forma aplicada e recriativa, parte das regras da linguagem verbal, dentro de uma comunidade linguística, não sendo possível ao alfabetizador controlar se o indivíduo pratica e aperfeiçoa as suas capacidades literácitas e em que medida delas se beneficia no seu quotidiano. Qual a eficácia da alfabetização? Como avaliar as práticas e os comportamentos do alfabetizando?

A racionalidade da alfabetização, incluindo as dimensões pedagógica e didáctica, resume-se ao processo e ao conteúdo - uma racionalidade de presságio-produto, com alcance limitado e sem base projectiva. É na dialéctica de pragmatismo e eficácia técnicos esperados e de utilidade e projecção, dependentes dos contextos, das oportunidades e das competências individuais do alfabetizando, que ganhou legitimidade o conceito de alfabetização-funcional, difundido a partir dos anos sessenta deste século pelos organismos humanitários internacionais, visando habilitar minimamente os sujeitos para lerem e interpretarem comunicações do seu próprio dia-a-dia. Uma movimento pedagógico e didáctico, muito dependente das conjunturas económica e tecnológica e dos arbítrios socioculturais.

É por consequência com uma óptica centrada na oferta que se têm desenvolvido algumas tipologias da alfabetização. Uma dessas tipologias, a de McLaren, distingue: alfabetização funcional, alfabetização cultural, alfabetização crítica. A alfabetização funcional visa à obtenção de destrezas e capacidades que permitam aceder a uma base técnico-profissional - a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo não é uma finalidade em si, faz dela um meio, uma função ao serviço do desenvolvimento do homem e do seu contexto. Esta concepção de alfabetização distingue-se da escolarização e por consequência evita confusões pedagógicas entre diferentes gerações dentro de uma mesma comunidade, para além de que permite, em tese, corresponder mais directamente aos ciclos da mudança. O pressuposto fundamental da alfabetização cultural é que é possível, quer a partir da cultura escolar, quer a partir de programas alfabetizadores extra-escolares (não-formais), prescrever a vida posterior. As bases informativas e formativas do processo alfabetizador, incidindo sobre a realidade envolvente e sua projecção, seriam uma garantia de eficácia para o processo alfabetizador. Por contraponto à primeira acepção, esta aproxima a programação escolar da alfabetização, valorizando as componentes simbólicas como meios de representação e acção. A alfabetização crítica centra-se na relação pedagógica e no primado do sujeito, sob o pressuposto de que, estimulando a capacidade cognitiva e a capacidade crítica dos sujeitos, estes ficarão mais habilitados para fazer face a situações imediatas, ou mediatas. É na medida em que a formação corresponda a uma actualização das representações e das visões do sujeito sobre a realidade envolvente, que o processo alfabetizador se revestirá de sentido e de eficácia.

Assim, a primeira acepção é de alfabetização por medida, tendo em vista a situação dos sujeitos e a previsibilidade das necessidades a prazo - numa incidência essencialmente técnica e de saberes-fazer; a segunda acepção valoriza a componente simbólica e cognitiva, ministrando aos sujeitos uma base informativa ampla e actualizada; a terceira acepção, parte do pressuposto que são as capacidades de transferência e mobilização de saberes e de técnicas por parte do sujeito, que conferem sentido e eficácia ao processo

alfabetizador e que esses objectivos serão tanto mais conseguidos, quanto o processo alfabetizador corresponda a uma actualização das representações do sujeito sobre o seu mundo. Uma oscilação dos saberes-fazer, pelos saberes, para a sabedoria - essa capacidade de saber pelo entendimento e busca do saber.

Estas acepções que têm por base combinatórias multifactoriais distintas, e diferentes visões pedagógicas, cruzam-se no plano sincrónico, no passado recente, tendo vindo a valorizar-se um maior conhecimento sobre o comportamento cognoscente e actancial dos sujeitos, por um lado, e a direccionar-se as acções alfabetizadoras, que não se confinem a saberes básicos e instrumentais, numa primeira fase, para a actualização dos repertórios cognitivos dos próprios sujeitos e grupos alfabetizandos. É assumindo-se como entes racionais e sob uma base de autoformação (acompanhada) e de uma pedagogia em primeira pessoa, que se tem vindo a assistir a uma renovação das visões sobre alfabetização, quer no plano simbólico e cultural, quer no plano material e profissional - uma tensão entre formação e autoformação; entre auto e hetero-pedagogia. Uma valorização do sujeito e do seu comportamento no acto de formação, por um lado, e a procura de inscrição destes processos numa totalidade em constante evolução e organização que é a pessoa humana - uma articulação entre formação e educação.

2. O desenvolvimento cognoscente do indivíduo opera-se por continuidade/descontinuidade face à realidade envolvente. Cabe à linguagem, nomeadamente pelas suas funções simbólicas e de estruturação do pensamento e da acção, o principal papel na relação de descontinuidade, afastamento, representação, abstracção, apropriação. A relação de continuidade entre o indivíduo e o meio envolvente estimula a superação das fases que constituem a simbolização, como processo cognitivo superior que compreende a elaboração de sinais de representação e operações com os próprios símbolos, incluindo forma, seriação, quantificação, grandeza, ordenação, espaçamento. Assim, na criança, o acesso às operações lógico-concretas, cerca dos sete anos de vida, é marcado pelos suportes materiais da representação e acção do pensamento,

nomeadamente pelo acesso à representação gráfica com relevo para a escrita.

Simbolização e linguagem fónica são etapas do comportamento verbal que permitem à criança libertar-se das fronteiras do tempo presente e do espaço próximo em que fica circunscrita pela inteligência sensório-motora. Pela palavra liberta-se do imediatismo perceptivo e acede à representação da realidade num quadro conceptual racionalizado (Penna, 1976: 65-segs.). "A linguagem oral constitui-se no processo de comunicação natural da criança com o adulto: no início, esta linguagem é simpráxica e logo se converte, progressivamente, em uma forma autónoma de comunicação verbal" (Luria, 1987: 169). A interacção comunicacional com o adulto é uma condição para o desenvolvimento das capacidades de linguagem da criança, para quem aprender a falar é já falar (Lentin et al., 1977). A escrita porém é resultado de uma aprendizagem especializada, que começa com o domínio dos meios de expressão alfabética, mas também com falar o escrito que rodeia a criança (Lentin et al., 1977: 90).

Não há alfabetização neutral, nem alfabetização em abstracto. Os processos alfabetizadores visam restabelecer um equilíbrio perdido entre a leitura sensorial e analógica do mundo (leitura directa) e a leitura pela palavra (leitura mediatizada), com possibilidades de representar e projectar pela via da escrita esse mesmo mundo. Quer se desenvolvam por iniciativa própria e sedimentados no autodidactismo, quer por iniciativa externa, os processos alfabetizadores carecem de envolvimento pessoal e relevam de objectivos bem definidos. A alfabetização envolve transformações antropológicas, sociológicas, culturais e tem implicações económicas e de desenvolvimento. Um processo (in)formativo, num contexto em mudança.

Recaindo o processo alfabetizador essencialmente sobre a escrita e a comunicação escrita, esta surge como meio de superação das limitações comunicacionais e linguísticas da oralidade. A expectativa de mudança e as marcas de ruptura e superação da oralidade constituem duas lógicas fundamentais na historiografia da alfabetização. Dois pressupostos cuja fundamentação é comprovável, mas que têm todavia gerado uma historiografia muito estreita e

redutora: a) Um primeiro pressuposto é o da valorização da escrita, dadas a incidência pedagógica e didáctica sobre o elemento escrito, bem como a frequência e a relevância da fonte documental gráfica perante o testemunho oral. Se o processo alfabetizador tende a valorizar a escrita sobre a oralidade, não deixa de incidir fundamentalmente sobre a leitura, beneficiando simultaneamente a oralidade e a escrita que assim se desenvolvem em simultâneo. No entanto, os vestígios e as marcas documentais que traduzem os comportamentos dos sujeitos são essencialmente escritos. A história da alfabetização centrada nos vestígios gráficos é deste modo uma história redutora.

b) O processo alfabetizador é um processo de mudança, num contexto também ele em mudança; não apenas muda a forma de o sujeito ler e representar o mundo, como a (re)leitura do mundo gera acções sobre esse mesmo mundo. O processo alfabetizador, na medida em que interfere na leitura do mundo e da realidade envolvente, não é meramente técnico, é conscientizador e crítico. Todavia que tipo de acção e de desenvolvimento histórico poderão ser despoletados a partir de processos alfabetizadores? O processo alfabetizador visa repor um equilíbrio perdido ou ameaçado, numa realidade em mudança e é na medida em que facultam uma interpretação da mudança e potencializam a mobilização, ou seja, é na medida em que incidem sobre a actualidade que os processos de alfabetização adquirem um sentido prospectivo. Para ser significativo, o processo alfabetizador deve incidir sobre a actualidade e é na medida em que actualiza a leitura do mundo que se torna crítico e activo. Esta conclusão é basicamente pedagógica e tem sido negligenciada pela historiografia da alfabetização. A alfabetização, não sendo suficiente para fazer despoletar movimentos globais de mudança, constitui um meio facilitador e os movimentos de alfabetização tendem a anteceder grandes mudanças na história (Núñez, 1992). Neste contexto, a historiografia visa conhecer, caracterizar e dimensionar as transformações operadas. A alfabetização afigura-se como um factor fundamental na transformação do mundo tradicional, cujo primitivismo se associa à oralidade e ao arcaismo nos processos de produção e de comunicação. A escrita está presente na evolução das

sociedades ocidentais do Antigo Regime, através dos processos de industrialização, capitalização, socialização, democratização. São pressupostos que têm contribuído para aprofundar e diferenciar as investigações, permitindo estudos comparados.

3. A alfabetização, enquanto construção histórica, tem continuidades e permanências que cabem ao historiador compreender e explicar, reintegrando-as na história das culturas e das sociedades. Assim, no que se refere ao enquadramento sociocultural da alfabetização, um dos aspectos que releva na longa duração é a relação entre alfabetização e desempenho de funções político-administrativas e religiosas. O desempenho de certos papéis socialmente relevantes e a participação nas decisões sobre o destino colectivo passou pela capacidade alfabética dos grupos envolvidos - uma verdadeira hegemonia social e cultural (Graff, 1989 b, I: 25). Também o vínculo entre religião e alfabetização ressalta com maior acuidade em períodos de reforma religiosa, como sucedera designadamente no Antigo Egipto e com o Reformismo Religioso nos séculos XVI e XVII. No mesmo período, toda a estratégia das Religiões Reformistas assentava na leitura e na difusão da mensagem escrita. Nesse sentido, a Reforma, segundo Graff, foi verdadeiramente uma campanha de alfabetização. Esta associação entre reforma religiosa e alfabetização não é suficiente para explicar algumas diferenças de ritmo e de processo, entre as zonas afectadas pela Reforma Religiosa, como não permite explicar o porquê da longa duração de elevadas taxas de analfabetismo em Países do Sul da Europa, ou ainda a quebra de alfabetizados na Inglaterra, no interior da primeira geração da Revolução Industrial. Há problemáticas na história da alfabetização que se torna necessário sistematizar e caracterizar.

a) Se a alfabetização se associa a mudança e se a história procura caracterizar e explicar o desenvolvimento histórico, que relação entre alfabetização e desenvolvimento? Esta questão tem gerado respostas diferenciadas e não necessariamente coincidentes, correspondendo a conjunturas, contextos e circunstâncias históricas igualmente diferenciados. O caso da Suécia mostra como a um

movimento generalizado de alfabetização, no século XVII e transição para o século XVIII, não se sucedeu uma revolução industrial, nem uma revolução urbana, tendo todavia os níveis de alfabetização sido acompanhados de uma melhoria geral da qualidade de vida, a partir das estruturas materiais e organizacionais existentes. Também a sociedade francesa, por meados do século XVIII, apresentava índices de alfabetização superiores à sociedade inglesa que protagonizava a primeira Revolução Industrial. Em França as pressões sociais e políticas conduziam à Revolução de 1789.[18] Assim pois um dos pressupostos básicos da história da alfabetização traduz-se mais num princípio epistemológico orientador que num princípio historiográfico - existe relação entre alfabetização e mudança histórica, mas variando de intensidade e de natureza, conforme as circunstâncias. A alfabetização é actualização das visões dos sujeitos face à realidade pelo que favorece o desenvolvimento de visões críticas e sedimenta a mobilização.

b) A relação entre a oralidade e a escrita constitui uma das combinatórias mais complexas e por consequência mais recorrentes na história da alfabetização - questão linguística, antropológica, sociológica. O desenvolvimento da escrita inaugura uma fase histórica, mesmo no interior das comunidades onde a oralidade continuou muito activa. Walter Ong fala de uma segunda oralidade, essa que decorre em paralelo com a escrita, ainda que a comunicação se continue a desenvolver essencialmente pela via oral (Ong, 1987). A oralidade com as suas marcas apelativas, frases padronizadas persiste e investe pelo mundo da escrita, em domínios como o jurisdicional, o administrativo, o catequístico, a oratória, a arte dramática. Entre oralidade e escrita há um processo histórico-comunicacional interactivo. Os modernos meios de comunicação e de tecnologização da palavra repuseram a voz humana e procuram refundir, para além dos tempos e dos espaços, os contextos, a magia, o "clima" em que as mensagens são produzidas, sob uma base de rigor, precisão e economia de recursos que constituem um estímulo a um juízo crítico e racional da comunicação. Se o domínio da escrita é um instrumento de precisão comunicativa, as modernas formas de comunicação oral não se atrofiaram ante seu impacto (Kaestle e Damon-Moore, 1991:

7). Um dos desafios que continuam a colocar-se à história da alfabetização é, por consequência, conhecer e explicar a relação - o encontro/desencontro - entre estas duas vias de comunicação. Um estudo que não se centra numa das dimensões da cultura escrita, sejam a comunicacional, a linguística, a antropológica, seja a que nos diversos quadros históricos se afigure de mais fácil aproximação por parte do investigador, dada a natureza das transformações em análise. A relação entre oralidade e escrita deve ser entendida no seu dinamismo e no contexto dos processos de iniciação e de ensino da leitura e da escrita. A escola, como a catequese, a moralística, a civilidade, estruturam-se por uma lógica assente na palavra escrita, ainda que oralizáveis. O método catequístico, como a escolástica clássica, constituem um reforço e uma valorização da palavra e da coloquialidade pela via da escrita, pois que é esperado que o receptor se torne emissor de mensagens não criativas nem interpretativas a que confere uma actualidade por assimilação. Um diálogo feito sobre espaços e lugares outros.

Sistematizando os pressupostos em que assenta uma sobrevalorização da escrita, pode dizer-se que: i) é a escrita e não a oralidade que marca a ruptura com o arcaismo, na evolução das sociedades humanas; ii) é pela escrita que passa a clivagem dicotómica entre povos desenvolvidos/cultos e povos primitivos; iii) a escrita é sinónimo de acção, dinamismo, transformação; iiii) a escrita e não a oralidade permite operações racionais complexas. Percorrem estes pressupostos critérios de natureza metodológica e critérios substantivos, numa síncrese pouco clara. No plano metodológico, a radicalidade e o reducionismo que presidem à dualidade sim/não, quente/frio, pela sua simplicidade, não permitem compreender e explicar a complexidade do fenómeno e dos processos de alfabetização. Atribuir à palavra escrita e não à palavra dita um sentido de dinamismo e de acção, não significa a ineficácia da oralidade. Com efeito, os grandes mestres religiosos não escreveram os seus pensamentos. Também a mística mobilizadora e apelativa da relação mestre/discípulo, e mais acentuadamente o fenómeno da idolatria política, se revelam pouco compatíveis com a palavra escrita, pela sua racionalidade, triangulação, descontextualização.

c) A relação entre o oral e o escrito constitui para a história da alfabetização uma questão de princípio pelo que envolve dimensões linguísticas, sociológicas, pedagógicas. Se nem toda a representação da realidade é dizível, também nem todo o dizível é escrevível. Deste modo, o escrito ao aproximar-se da norma linguística ressente-se de uma dupla selecção, a da palavra sobre a acção, a do escrito sobre a palavra. Sendo geralmente os estratos mais desfavorecidos no plano linguístico aqueles onde se verificam mais baixos níveis de alfabetização, ou seja os estratos mais dependentes da oralidade, pode afirmar-se que para a história da alfabetização o conhecimento dos critérios que presidem à normatização linguística é uma aproximação ao contexto de exclusão sociolinguística.[19]

No plano linguístico, reconhecem-se marcas discursivas próprias da oralidade: i) a fragmentação discursiva e o envolvimento, face à integração e à distanciação; ii) a improvisação oral e a elaboração do discurso escrito; iii) o discurso oral é altamente contextualizado (cf. Akinnaso, 1985: 325). Tal reconhecimento não permite todavia demonstrar uma ruptura no plano diacrónico, entre a oralidade e a escrita, senão em contextos definidos e em casos particulares. As hipóteses linguísticas da descontinuidade, entre o oral e o escrito, como entre o manuscrito e o impresso, têm sido interpretadas como redutoras face à complexidade dos factores envolvidos, sendo reconhecido que uma e outras destas relações históricas se prolongam no tempo, sob a forma de interacção. Também à diferente morfologia discursiva não corresponde uma maior superficialidade de representação e de apropriação apesar da ritualidade que tende a acompanhar a escrita. A oralidade tem seus ritos, seus requisitos linguísticos com adereços de vária ordem, organização espacial, coerência quanto à apresentação e argumentação. Suas "psicodinâmicas", na expressão de Ong (1987: 43-62). O acto da palavra, a palavra articulada são dinâmicos, nomear os animais e as plantas, como as pessoas é possuí-las.[20]

As marcas de diferenciação não se circunscrevem à expressão e ao comportamento emissor. Com uma capacidade de fixação e difusão superior à mensagem oral, a mensagem escrita implica uma apropriação, uma interiorização personalizada para que afecte

realmente os processos de pensamento. A relevância antropológica da evolução no tempo e no espaço da tecnologia da palavra e dos seus contextos específicos resulta de implicações no nível do pensamento, da expressão e da organização sociocultural. Uma vez difundido o escrito, as suas marcas tendem a prevalecer e torna-se impossível repor uma oralidade primária (Ong, 1987). Com os modernos meios de comunicação, a oralidade tem vindo a recuperar a capacidade de distanciação do acto de emissão e a capacidade de difusão em deferido, que eram privilégio da escrita.

O processo de transição da oralidade à dominância da escrita é multidireccional e opera-se de forma lenta, sem que estas duas realidades traduzam os extremos de um contínuo evolutivo. À dicotomia entre os dois estádios, Zumthor contrapõe uma evolução em quatro fases referenciadas à oralidade:

> *una oralidad* primaria *e inmediata, o* pura, *sin contacto con la escritura; una oralidad que coexiste con la escritura; una oralidad* mista *o oralidad* segunda, *conforme a influência da escrita lhe é exterior, ou a oralidade se reorganiza a partir da escrita; una oralidad mecánicamente mediatizada.* (1991)

A oralidade pura desenvolveu-se nas sociedades arcaicas, hoje dissolvidas. A oralidade mista ou secundária reflecte uma infinidade de cambiantes que traduzem os processos de difusão, acesso e uso regular e universal da escrita. A oralidade mediatizada coexiste com a oralidade mista ou a oralidade secundária.

Para a história da alfabetização, o processo não é linear, contínuo ou universal e reveste-se de variáveis socioculturais e pedagógicas. O ser humano antes de saber escrever aprende a falar, pelo que a sua iniciação à escrita será afectada pelo seu domínio da oralidade; por outro lado, toda a mensagem escrita tem subjacente a palavra, ressentindo-se de uma evocação oral, nas suas imaginação, representação e ressonância mental. Um dos desafios fundamentais para a história da alfabetização é conhecer a relação entre a oralidade e a escrita, suas marcas, formas e processos de superação, grupos socioculturais e linguísticos mais activos, grupos mais condicionados.

d) A valorização excessiva das capacidades de escrita tem gerado uma fusão entre leitor e escrevente, ou antes uma absorção do leitor - comportamentos literácitos que são distintos, quer qualitativa, quer historicamente. Histórica e antropologicamente, ler e escrever traduzem capacidades alfabéticas diferenciadas, mas porventura gradativas. Assim, enquanto práticas culturais diferenciadas e articuladas, a leitura e a escrita permitem caracterizar uma sociedade a partir de cambiantes pedagógicos e materiais no nível processual e sociocultural, quer inscrevendo-a num contexto histórico-geográfico, quer avaliando e comparando as práticas literácitas dos grupos que a compõem.[21]

Todo o texto escrito se destina a ser lido e é pela leitura que reencontra o seu sentido, ainda que o seu modo de produção vise à construção de um leitor e a sua morfologia contenha marcas que condicionem a leitura. No entanto, as práticas de leitura constituem um campo de decodificação, interpretação e apropriação autónomo, pelo que são um objecto epistemológico com características próprias, desde os diferentes modos de leitura - auditiva, em voz alta e/ou silenciosa, - até ao estudo das características e difusão dos materiais impressos, passando pelo conhecimento dos locais de leitura e seus suportes materiais e, por fim, pelo conhecimento e a explicação dos usos, práticas e apropriações dos textos manuscritos e impressos por parte dos diferentes grupos sociais. Ainda que, no domínio estreitamente utilitário e aplicado de uma alfabetização funcional, se tendam a distinguir os momentos pedagógicos da leitura e da escrita, sob a lógica de que a leitura é um meio receptivo e de informação, há um comportamento activo e crítico por parte do sujeito-leitor que não pode ser ignorado. O texto escrito só encontra a sua razão de ser na leitura e o leitor cria o seu próprio ponto de vista. Os actos de escutar e de ler correspondem a uma intelecção e a uma apropriação da mensagem pelo que envolvem uma função retroalimentadora da linguagem (Condemarín e Chardwick, 1987: 37).[22]

Correlativamente à sobrevalorização do escrito, decorre uma subvalorização da leitura, porque colocada do lado da recepção, da oralidade, da passividade intelectiva e actancial. De facto, uma questão recorrente em toda a história da escrita reside na (re)definição

de papéis entre escritor e leitor. A escrita, como a leitura, são interacção e criação, com atitudes específicas para cada um dos participantes. Fernando Rojas, no Prólogo a *Celestina*, obra publicada em Barcelona, em 1507, revelava-se preocupado com a diversidade de "leituras", conforme houvesse de ser lido por "niños, mozos, mancebos, viejos". Comentando este testemunho, Roger Chartier conclui que

> *a sa façon, le prologue de Rojas indique bien la tension centrale de toute histoire de la lecture. D'un côté, la lecture est pratique créatrice, activité productrice de significations aucunement réductibles aux intentions des auteurs de textes ou des faiseurs de livres: elle est un "braconnage" selon le mot de Michel de Certeau. D'un autre côté, le lecteur, toujours, est pensé par l'auteur, la commentateur, l'éditeur comme devant être assujetti à un sens unique, à une compréhension correcte, à une lecture autorisée.* (in Poulain, 1988: 13)

e) Escolarização e alfabetização constituem processos pedagógicos e didácticos análogos nos seus objectivos, mas específicos na sua natureza e nos processos. O processo de escolarização tem um impacto positivo na alfabetização e a historiografia da alfabetização tem-se desenvolvido tomando a escola como referente básico, assim para o Velho Mundo, assim para o Novo Mundo, como se conclui através dos estudos de Harvey Graff. No entanto, para a história da alfabetização, torna-se necessário conhecer que tipo de escolas existiam, e conhecer qual o seu verdadeiro impacto social, por um lado e, por outro lado, "resgatar" processos de alfabetização não escolares, designadamente para a Europa do Antigo Regime. Quer o processo de alfabetização escocês, quer o processo de alfabetização de alguns estados germânicos, tiveram por base escolas públicas, associadas a uma intervenção religiosa e política. Na Suécia, o papel das famílias fora mais relevante. Na Inglaterra, as escolas constituíram-se sob uma significativa participação filantrópica. Recentes análises do processo histórico de alfabetização para

Portugal, visando, entre outros aspectos, explicar as elevadas taxas de analfabetismo que se prolongam pelo século XX, contrariamente ao que sucedera em Espanha, Itália e Grécia, admitem que tal atraso fica a dever-se mais ao tipo de escola que se pretendeu implantar, do que a uma incapacidade do sistema escolar em corresponder às necessidades das populações (Reis, 1993). Tomando o caso da sociedade espanhola para os séculos XVI e XVII, Viñao Frago admite que a expansão universitária e de escolas de latinidade que então se opera só haja sido possível com base na intensificação da escolarização e da alfabetização. Todavia, se vários tipos de informação confirmam a existência de uma prática regular de ensino de primeiras letras, a tratar-se de escolas, elas seriam necessariamente muito diferentes das que constituem a instituição escolar do século XIX e XX (1992 a: 48-51).

Que relação entre índices de alfabetização e índices de escolarização, na transição para o Mundo Contemporâneo? Uma capacitação literácita e grafo-numérica, tomada no nível da iniciação e de um desempenho elementar, no que se refere a ler, escrever e contar, pode obter-se com um/dois anos de escola, ou menos, se por uma aprendizagem directamente acompanhada.[23] Os processos escolares básicos desenvolvem-se sob uma lógica de homogeneização social, enquanto os processos de alfabetização são discriminatórios, selectivos e se desenvolvem sob uma lógica de diferenciação sociocultural. "Literacy is discriminatory in two ways, with regard to access and with regard to content" (Kaestle, 1985: 35). Se os processos de alfabetização são mais selectivos que os de escolarização, no que respeita ao acesso e aos custos de frequência, também são menos exigentes quanto à forma e ao grau de realização, tolerando a coexistência de diferentes níveis de consecução, no interior de uma mesma comunidade.

Que sentido e que materialidade para a escolarização e qual o seu verdadeiro impacto na alfabetização, nomeadamente para o Antigo Regime?

f) Com frequência se tem admitido que a alfabetização, traduzindo-se numa capacidade para utilizar a leitura e a escrita de forma crítica e integrada no quotidiano, é uma aquisição

essencialmente técnica, neutra, universal, transcultural. Deste modo se sacrifica o papel do contexto sociocultural e com ele todo o sentido pragmático que estimula e orienta os processos de alfabetização. No plano histórico, como no plano sociológico, é tomando os contextos, próximo (realidade envolvente) e remoto (histórico), como referentes que se estabelecem noções específicas de evolução que permitem uma análise crítica de factorialidade e de sentido, caracterizando e avaliando a mudança de capacidades e de comportamentos. No plano diacrónico, esta investigação reveste-se de outras cambiantes, uma vez que há evolução do próprio contexto e que os indicadores se ajustam em função da factorialidade que se pretende observar. Como conhecer uma realidade em que se ignora o contexto? No plano pedagógico, como funciona uma aprendizagem crítica e consciente senão em relação ao contexto, senão actualizando a leitura do contexto? Se a alfabetização é um reforço da capacidade de interacção do sujeito, como se processa, se se ignora o contexto? Uma outra questão que se coloca é como pode o sujeito alfabetizado aproximar os contextos de formação, dos contextos de desempenho?

A relação entre alfabetização e contexto tem sido interpretada sob três diferentes pontos de vista, como se referiu noutro local: i) uma prevalência do contexto sobre a tecnologia, acentuando uma lógica do "aqui e do agora"; ii) uma valorização da tecnologização da palavra e do pensamento, acentuando a transferência de capacitações e a sua potencialização em distintos contextos; iii) a valorização do processo pedagógico, acentuando que a capacidade do sujeito para ler e interpretar novas situações, a partir do seu repertório cognitivo, é muito dependente do processo de alfabetização e da forma como foi desenvolvida a consciência crítica dos alfabetizandos.

Historiografia e história da alfabetização

4. A história da alfabetização tem-se desenvolvido envolta num conjunto de questões epistemológicas e substantivas, essencialmente de natureza metahistoricista, algumas das quais geradas numa visão unilinear do fenómeno e sob uma lógica de presentismo. Uma questão que se prende também com o conceito de alfabetização funcional. A análise histórica torna-se incompatível com este tipo de abordagens e

força a uma história diferenciada e contextualizada do fenómeno e a uma historiologia que visa superar "o mito da alfabetização" como solução para a generalidade das questões nascidas do arcaísmo e do tradicionalismo das sociedades humanas.

Harvey Graff chama a atenção para a necessidade de desmitificar a alfabetização, através de um esforço de reconstrução dos contextos de leitura e de escrita,

> *como, cuándo, dónde, por qué y a quién se transmitió la alfabetización; los significados que se le asignaron; los usos que se le dieron; las exigencias basadas en esas capacidades y el grado de la limitación social en la distribución y difusión de la alfabetización y las diferencias reales y simbólicas que emanan de tal distribución.* (1989 a: 12)

São esta viragem para o sujeito, seus papéis, no plano individual e grupal, em acto de formação e fora dele; a sensibilidade a um vector de diferenciação, pelas vias da representação e da significação e pela via da apropriação; a relevância da relação do sujeito com os seus contextos; a concepção da alfabetização como construção pessoal que resulta de uma actualização dos olhares do sujeito sobre a realidade, por uma crescente capacidade de utilização de um meio de olhar, dizer/representar e projectar que é a linguagem verbal, organizada nas funções e práticas de falar, ler e escrever, para além de contar, que constituem um construto teórico que compreende as noções de alfabetização e literacia, no plano histórico. Explicá-las é uma outra questão. A existência de movimentos organizados, como as pequenas escolas carolíngias para formar escreventes, a Reforma Religiosa na Europa Moderna, a rede pombalina/mariana de Cadeiras de Pequenas Letras em Portugal, a escola cidadã e laica do século XIX constituem uma linha epistémica fundamental designadamente para o conhecimento da oferta, compreensão e validação de diferentes tipos de alfabetização, assim burocrata, religiosa, laica. Ainda que persista alguma reserva sobre o tipo de impacto social e antropológico de cada um destes movimentos, o seu reconhecimento como alfabetizadores constitui uma informação fundamental para o

desenvolvimento das práticas e das lógicas escolares, bem como para a universalização do acesso à cultura escrita.

Tomar como referente básico a escola e a escolarização dos saberes é de facto contribuir para esclarecer um eixo central na compreensão do universo da cultura escrita. No entanto, a lógica escolar e formal não esgota a diversidade processual e praxizante que norteia a alfabetização, pelo que uma historiografia regressiva a partir do escolar tende a gerar uma síncrese, constituída pelos limiares mínimos da prática escrevente, ou mesmo a ignorá-los. Assim sucede com algumas escalas de assinaturas que intencionalmente desprezam rudimentos autográficos, assim sucedeu com a historiografia da alfabetização de finais do século XIX, que tomou como critério básico o escolar, remetendo para a situação de analfabetos, quer os não escolarizados, quer os rudimentarmente escolarizados.

Abordagens desta natureza são insuficientes para conhecer, no plano histórico, o alcance da cultura escrita, quem acedeu a ela, como e para quê, que uso efectivo fez dessa capacitação, etc. A questão da alfabetização, como a da literacia, não se circunscrevem à oferta de oportunidades alfabetizadoras, situam-se essencialmente do lado da procura e da efectiva utilização no quotidiano. Conhecer o fenómeno alfabetizador na sua via processual, centradamente formal e pedagógica é uma visão muito redutora. A questão da alfabetização centra-se na cultura escrita, sua evolução material, simbólica e meta-linguística, como meio de representação e de acção sobre a realidade, e suas apropriação e práticas por parte dos sujeitos (literacia). Questões que se alargam, no plano histórico, com base em reflexões sugeridas designadamente pelos estudos de Jean Queniart (1984) sobre a escrituração de uma oralidade camponesa e rural, e por Viñao Frago quando sugere uma interpretação da história da alfabetização como história da mente humana (1989).

É no seio de uma problemática complexa que vise compreender e explicar as diversidades culturais, traduzidas por diferentes níveis de práticas e capacitações alfabéticas, operacionalmente integradas em contextos históricos diferenciados, que continuam a levantar-se novos desafios à historiografia da alfabetização. Uma abordagem metodológica interdisciplinar a partir

da reconstituição demográfica de pequenas comunidades humanas e num acompanhamento sistemático dos percursos de vida dos membros dessas comunidades, integrando indicadores sobre a diversidade de comportamentos no nível alfabético, permite uma aproximação aos aspectos problemáticos agora levantados e uma contribuição fundamental para a história da alfabetização.

A década de oitenta, deste século, ficara já marcada por importantes contributos no sentido de uma complexidade multifactorial que caracteriza e inscreve os processos de alfabetização no universo mais amplo da cultura escrita. Em 1980, Roger Chartier estruturava um programa de investigação sobre alfabetização que correspondesse aos seguintes itens: 1) escolha e valor do indicador; 2) campo da alfabetização; 3) alfabetização e escolarização; 4) para lá da aprendizagem (Chartier, 1980). As investigações sobre níveis e práticas das capacidades de leitura e de escrita inscrevem-se, renovam-se, ganham sentido e outra acuidade, no interior de uma história cultural e numa aproximação antropológica. Kaestle, num estudo programático e de revisão historiográfica, refere-se, entre outros aspectos, à questão levantada por Chartier relativamente às transferências e implicações práticas da escrita em novas formas de cultura e de organização social (Kaestle, 1985). No final da mesma década, Viñao Frago, fazendo balanço da historiografia da alfabetização nas décadas recentes, caracterizava-a como desenvolvendo-se sob um paradigma de complexidade, visando superar a história da alfabetização em sentido estreito, seja por haver tomado o referente escolar como central, seja aquém de sessenta por buscar uma alfabetização inscrita nas mudanças económica, social, política, por uma história dos processos de comunicação, da linguagem e do pensamento, ou seja, pela história da mente humana (Viñao, 1989).

São programas de investigação ambiciosos e complexos que simultaneamente intentam uma compreensão do fenómeno da literacia, enquanto base de representação e apropriação do quotidiano, a partir da cultura escrita, e dos múltiplos processos envolvidos e correlativos, como intentam uma explicação dos mesmos. Um amplo desafio epistémico porquanto, correlativamente a ausências de

informação sobre certos períodos e/ou factores, se observa uma diversidade de informação para outros aspectos; quadros investigativos que envolvem estratégias metodológicas adequadas. A história da alfabetização não se sobrepõe à história da escolarização, nem quanto à natureza do objecto de estudo, nem quanto às vias metodológicas e fontes de informação. Há analogias e comunalidades, mas enquanto a história da escolarização visa à compreensão e à aplicação de um modelo instrucional, a história da alfabetização é a da construção de um modelo pedagógico (a formação de um ente humano cognoscente, racional e activo, a partir da cultura escrita), envolvendo a reconstrução dos contextos, processos e níveis de consecução que lhe correspondem e a construção do sujeito histórico. O conceito de alfabetizado é um conceito a definir conforme os contextos, as épocas, os processos, os sujeitos e práticas, os fins. E muito embora a história do alfabetismo intente sobretudo a compreensão e explicação das vias de acesso, formas de utilização, níveis de capacitação e implicações da cultura escrita, não pode deixar de inquirir os bloqueios, rejeições e formas de abandono dos processos de leitura e de escrita.

Falar/praticar; ler; ler e escrever; ler, escrever e contar; comprovação de frequência e aproveitamento escolar; decodificar e construir mensagens orais e escritas; utilizar com propriedade as capacidades de leitura e de escrita na resolução das necessidades do quotidiano, são algumas acepções distintas do conceito de alfabetizado que, entre outros aspectos, traduzem e correspondem a diferentes épocas históricas. Relativamente aos séculos mais recentes, o fenómeno de alfabetização não se desenvolve de igual forma nas sociedades com uma tradição escrita organizada desde finais da Idade Média e nas sociedades colonizadas e afectadas pela emigração. Uma história da alfabetização elaborada a partir das assinaturas e/ou outras pequenas marcas autográficas, apesar de "indiciária" e basista, não deixa, também ela, de restringir-se a alguns grupos sociais e sectores socioeconómicos, relativamente especializados, e corresponde sobretudo à alfabetização do sexo masculino. É de facto no contexto complexo e multivectorial que subjaz a uma história da comunicação escrita, nomeadamente de uma história da leitura e de uma história da

escrita, que é possível uma aproximação à evolução da racionalidade e da mente humanas, evolução que envolve quadros integradores entre o pensamento e a acção. Não havendo relatos de leitores, há nas culturas modernas e contemporâneas, designadamente na história portuguesa, uma tradição leitora, masculina como feminina, como se comprova, entre outros meios, pela apertada vigilância da Inquisição (Santo Ofício). Desde o século XVI que muita informação, incluindo a do foro da intimidade, circula por escrito. Ainda no caso das mulheres, nomeadamente das mulheres da burguesia, não podem excluir-se formas de acesso e aperfeiçoamento da linguagem e dos comportamentos literácitos, quer em privado, quer em sociedade, incluindo o domínio de fórmulas de contabilidade. A integração e a participação da mulher e de profissionais servis, ou outros, no quotidiano, não haveria sido possível num contexto de alheamento e menos ainda num contexto de antialfabetismo. A história da alfabetização é uma aportagem a uma história da humanitude em sentido integrado.

A história da alfabetização vem-se desenvolvendo de facto sob o signo da renovação. Em finais da século XIX e primeiros anos do século XX, quando os Países da Europa de Norte haviam já cumprido a meta da escolarização de toda a sua população em idade escolar, os trabalhos historiográficos que então se desenvolveram tomaram como referente básico a escola e os índices de escolarização. Os Países do Sul da Europa puderam por esta via tomar consciência do seu atraso no cumprimento do objectivo da escolarização e, na transição para o século XX, Portugal surgia já isolado numa posição muito pouco favorável. Eram trabalhos historiográficos que adoptavam uma base metodológica de inventariação das taxas de analfabetismo, procurando explicar, no quadro das políticas desenvolvimentistas, ou da sua ausência, os índices obtidos. Para Espanha destaca-se o estudo de Luzuriaga e para Portugal relevam os trabalhos de Adolfo Coelho e Borges Grainha. Essas investigações apresentavam também alguns índices comparados, uma estratégia que, no caso português, tinha já sido adoptada pelos relatórios introdutórios das leis gerais de ensino na fase final do século e por vários relatórios da inspecção.

É por meados do século XX, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a afirmação crescente da UNESCO, que as questões da alfabetização, e já não só do analfabetismo, ganham novo impacto.

Na década de sessenta, são sobretudo historiadores das áreas socioeconómicas que se preocupam em conhecer e compreender o fenómeno da alfabetização, ou, com maior rigor, da escolarização e suas implicações no desenvolvimento, temática que até então havia merecido pouca atenção por parte dos historiadores. As investigações multiplicaram-se e se, em 1968, R. S. Schofield (cf. Schofield, 1981, 2ª ed.) lamentava o pouco interesse da historiografia por este domínio, no início da década de oitenta surgiam já os primeiros estudos comparados. São investigações que deixaram de centrar-se no conhecimento do fenómeno do analfabetismo, para se centrarem na alfabetização, seus contextos e processos e seu impacto no desenvolvimento histórico. Alfabetização e escolarização eram trabalhadas como fazendo parte de um mesmo processo, pelo que verdadeiramente o que era comparado eram processos escolarizadores, cujos resultados eram integrados nos índices e modelos de desenvolvimento. São estudos que se abrem à interdisciplinaridade e que lançam as primeiras bases de uma abordagem à internalidade do fenómeno da alfabetização.

No final da década de sessenta, C. M. Cipolla (1969) publicou um primeiro estudo integrado sobre alfabetização e desenvolvimento económico. No mesmo ano, Lawrence Stone, tomando por base a sociedade inglesa, propunha uma abordagem metodológica multifuncional para o fenómeno da alfabetização, enquadrando-o numa problemática sociocultural mais vasta. Os anos oitenta ficaram assinalados por análises comparadas de processos e resultados, por um lado, e de uma revisão metodológica, por outro. O reforço das vertentes pedagógica e comunicacional veio conferir relevo às dimensões antropológicas dos processos de alfabetização. Esta tomada de consciência por parte dos investigadores de novos aspectos da problemática da alfabetização, associada à comparação e à diferenciação, como percursos metodológicos, traduzia-se numa viragem historiográfica, como assinala Viñao Frago (1984/85). Em 1981, Harvey Graff editou uma primeira leitura conjunta sobre a

alfabetização no Ocidente, retomando as contribuições específicas de uma multiplicidade de autores, vindo mais tarde a produzir uma história da alfabetização no Ocidente (cf. Harvey Graff, 1989a). Em 1983, Rab Houston tinha elaborado um primeiro estudo de conjunto para o período de 1500 a 1850. A renovação da historiografia dos anos oitenta e noventa vem-se aproximando de uma história total do fenómeno da alfabetização.

Clima e práticas de cultura escrita - dados de informação e níveis de alfabetização

5. O desenvolvimento de estudos comparados, quer nos planos diacrónico, quer sincrónico, envolve uma definição básica e coerente de alfabetismo. O domínio elementar das capacidades de leitura e de escrita é um dado de informação cuja flexibilidade e universalização permitem uma ampla e variada aplicação (Graff, 1989 a: 10). Qual o indicador básico sobre o desempenho de tais capacidades? Como medir o nível de alfabetização? Se os processos de alfabetização variam de acordo com as circunstâncias históricas, como medir a capacitação alfabética de determinado grupo social? Como comparar os processos de alfabetização de grupos sociais diferentes? Qual o nível de capacitação alfabética e quais as destrezas mentais adequadas a um determinado contexto histórico, ou mais especificamente adequadas a uma participação consciente e activa em circunstâncias históricas específicas? A informação sobre práticas de cultura escrita, nomeadamente sobre as suas funções, pode colher-se numa vasta panóplia de documentos históricos: testamentos, escrituras, declarações diversas, assentos de baptismo e de casamento, censos e inventários, processos diversos. Como aceder ao conhecimento das práticas e níveis de capacitação pessoal?

O método de alfabetização mais usual até finais do Antigo Regime assentava numa aprendizagem diferenciada para a leitura e para a escrita. Regra geral, a aprendizagem da leitura era anterior à aprendizagem da escrita. Por outro lado, para assumir uma atitude informada e "conscientizada" sobre determinados assuntos bastava saber ler. Seja por debilidade económica, ou por motivo de suficiência, a verdade é que, numa multiplicidade de casos, os pais

retiravam os filhos da aprendizagem da leitura e da escrita, após um curto período de frequência que lhes permitira aceder a uma capacidade de leitura rudimentar e à assinatura do nome. Tudo parece indicar, no que se refere a Portugal, que no decurso do Antigo Regime e mesmo ainda no século XIX, já em período de franca escolarização, a generalidade das crianças alfabetizadas não fora além de um nível rudimentar de literacia que lhe permitia decodificar mensagens escritas e "firmar" a sua participação em determinados actos sociais.

Muito embora as metas do processo de ensino-aprendizagem a este nível não fossem muito complexas (ambiciosas) - Cavaleiro de Oliveira (1702-1783), em registo autobiográfico, refere-se ao método de conhecer de cor e ao tempo que levou a assentar a mão até os primeiros treslados - é pressuposto no entanto que tal processo de ensino-aprendizagem, estribado no método de soletração, caminhando da leitura para a escrita, estaria concluído somente quando o aluno fosse capaz de transcrever com correcção ortográfica e rigor caligráfico diversos tipos de treslados. Toda essa aprendizagem e essa prática se processava em vulgar (português), pelo que, cumpridas as etapas anteriores, os alunos saberiam ler regularmente. Há casos em que essa meta não fora atingida atempadamente, pelo que foi já frequentando um outro "nível" de ensino, em consentâneo com a aprendizagem da Língua Latina, que adquiriram uma capacidade regular de leitura e uma relativa autonomia e propriedade de escrita.[24]

É por consequência um processo de ensino-aprendizagem capaz de gerar estádios intermédios de aprendizagem. Como medi-los? Como inseri-los no fenómeno histórico mais amplo da alfabetização, uma vez que parte significativa das situações observadas para o Antigo Regime recai nestes estádios intermédios de capacitação alfabética? Tudo indicia que, no decurso dos três séculos do Antigo Regime e ainda no século XIX, o número de leitores era bem mais elevado que o número de escreventes.

Em determinados contextos socioculturais, parte dos indivíduos, num pressuposto de confiança mútua, confinavam-se a "leitores de outiva" e firmavam por chancela ou por uma autografia rudimentar o seu próprio nome ou parte dele. Acederam a esta prática por amestragem e a sua capacidade de literacia não lhes permitia uma

leitura autónoma, nem porventura outro tipo de esboço gráfico que não fosse o seu nome (cuja desarticulação grafo-simbólica seriam incapazes de fazer). Por consequência, a diferenciação de níveis de alfabetização, partindo essencialmente do método de aprendizagem em correlação com os diferentes tipos de prática da cultura escrita, sustenta-se metodologicamente e reveste-se de significado histórico, se criadas condições de reconhecimento de níveis indiciários de comprovação. Os vestígios escritos que restam, para a generalidade dos indivíduos autografantes, confinam-se a uma ou várias assinaturas de actos públicos ou particulares, carecendo o investigador de registos mais sólidos, quer do ponto de vista da sistematicidade, quer do ponto de vista da capacitação linguística. Nesta base de indiciação, tornam-se porventura determinantes a contraposição de informações sobre instrumentalização, usos e práticas da cultura escrita, nomeadamente no nível da produção e circulação do livro, por um lado, e dados biográficos e de contexto, por outro. Terá existido uma literatura popular por contraposição a uma literatura erudita?.[25] Ou de forma ainda mais complexa, será legítimo falar de uma cultura popular e de uma cultura erudita, na sequência das perspectivas metodológicas de R. Mandrou e de G. Bollème para a França do Antigo Regime? Ou, mais que um levantamento de temas e de formas de abordagem, não importará sobretudo investir na diferenciação das práticas e comportamentos, correspondendo-lhes ou não diferentes graus de apropriação da realidade?

No que se refere a Portugal, há casos em que porventura se manifestam e acentuam as diferenciações no circuito e apropriação das produções literárias. Sabe-se que Gil Vicente editara em vida, sob a forma de folhas volantes "literatura de cordel", uma parte das suas obras, todavia a *Compilaçam de todalas obras de Gil Vicente,* organizada e editada, em 1562, por Luís Vicente, filho do dramaturgo, não apenas não contém toda a criação literária de Gil Vicente, como altera parte dos textos que haviam circulado anteriormente. Alterações essas que, para além da modernização da língua original, envolvem a supressão e acrescentamento de versos. Quando da dominação filipina em Portugal, germina e dissemina-se uma diversidade de coplas, romances, cartas, diálogos, entremezes e supostas actas de câmaras,

com o objectivo de incitar as populações à revolta.[26] É uma produção literária que serve os diversos estratos da população, que se apropriam dela em conformidade com os seus interesses e as suas marcas culturais. Também a novelística povoa esta panóplia da literatura de maior difusão e que nem na origem, nem na difusão estivera de forma alguma circunscrita a estratos populares. No século XVIII, apesar de uma ampla laicização cultural, de uma maior difusão da tipografia e da intensa actividade de conversão a escrito dos marcos mais significativos da realidade natural, social e cultural, há sinais comprovativos de estratégias culturais tendentes a uma maior diferenciação e hierarquização das visões e práticas socioculturais.

Uma problemática multifactorial

6. A abordagem do fenómeno da alfabetização, seja a partir de uma análise historiográfica, seja a partir de perspectivas acentuadamente sociológicas, pedagógicas ou culturais, só é possível no domínio da complexidade. As questões da alfabetização são multidimensionais e só na articulação de uma multiplicidade de factores se podem contrapor e avaliar os pesos e dominâncias de alguns daqueles factores, por um lado, e se podem conhecer as características e a projecção sociocultural do fenómeno, por outro. Enquanto fenómeno complexo, a alfabetização tem lugar em determinadas circunstâncias históricas, em contextos socioculturais e mediante processos de iniciação e reforço literácito, cujas características são em parte comuns e transversalmente comunáveis e em parte específicas e circunscritas. Duas ordens de factores apontam para a necessidade de uma reflexão criteriosa, no que se refere à contextualização, por um lado, um princípio básico de que a alfabetização não se faz no vazio, nem em abstracto e, por outro lado, a constatação de uma irregularidade no comportamento alfabético e nas práticas de escrita das sociedades humanas para um determinado momento histórico.

O conhecimento histórico da alfabetização implica, por conseguinte, a definição de problemáticas complexas e multidimensionais; o seu enquadramento em contextos espácio-temporais; a referenciação ou a grupos socioculturais, ou a fases históricas de um processo de alfabetização que visa tornar-se

extensivo à totalidade de uma população. Os movimentos de alfabetização tendem a associar-se e a inscrever-se em processos históricos mais amplos com grandes implicações nas estruturas mentais, organizacionais e materiais das sociedades. Para a História do Mundo Ocidental, nos últimos séculos, referem-se como vectores fundamentais que estruturam e fazem despoletar processos de mudança mais envolventes, o urbanismo, o crescimento económico e a terciarização dos hábitos e sistemas de vida. Nestes contextos de mudança, a alfabetização não apenas é um processo de reposição de equilíbrios nos planos pessoal, comunitário e social, como se desenvolve numa dinâmica processual que irradia da cúpula para as bases e dos núcleos urbanizados para os meios rurais.[27]

A problemática social da alfabetização vem sendo sistematicamente retomada, senão na totalidade, pelo menos na sua essência, nos diversos contributos historiográficos das últimas décadas, porventura na sequência do que, em 1969, Lawrence Stone definia como os sete factores que determinam a estrutura da educação na sociedade: "social stratification, job opportunities, religion, theories of social control, demographic and family patterns, economic organization and resources, and finally political theory and institutions" (Stone, 1969: 70).

Também H. Graff (1989 b, I: 25), ao propor-se tentar uma descrição sintética e sistemática do alfabetismo, toma como base da estrutura analítica e interpretativa o conceito de hegemonia social e cultural, considerando a alfabetização como um meio de criar e conservar tal hegemonia. Fazer corresponder aos diferentes níveis de alfabetização um escalonamento da estrutura social é uma opção consensual no nível empírico e interpretativo e uma forma de superar dicotomias rígidas. Deve-se ainda a Harvey Graff uma chamada de atenção para a importância das condições ambientais, quer pela sua influência nos processos cognitivos, quer por oposição a uma universalização das valências da aprendizagem escolar. São contudo as implicações no nível do pensamento humano, da forma como produz e operacionaliza o conhecimento e potencializa as suas capacidades e destrezas nos planos teórico e prático, que os processos de alfabetização proporcionam transformações antropológicas mais

significativas, como salienta Viñao Frago e como demonstram os trabalhos pedagógicos de Paulo Freire.

A vasta incidência dos estudos sob a associação demasiado estreita entre uma lógica de funcionalidade e pragmatismo, ou a satisfação de pré-requisitos necessários ao cumprimento dos deveres religiosos e a alfabetização, podem fazer obscurecer a existência de móbeis ligados, quer a factores estruturais, quer a apetências e necessidades pessoais ou de grupo. No que se refere à situação para Portugal no Antigo Regime, apesar de um grande desconhecimento sobre os processos e movimentos de alfabetização, é necessário estruturar uma problemática que tenha em atenção aspectos de natureza diversa.

a) Qual a relação entre os papéis, desempenhos e funções socioculturais e o nível de alfabetização? Com efeito, no que se refere aos aparelhos jurisdicional e administrativo, desde o século XV que a justiça régia, mediante os juízes de fora e os corregedores, uns e outros com formação universitária, se vai afirmando no plano aplicado, procurando contrapôr-se aos costumes, raramente convertidos a escrito após o século XIV.[28] As Ordenações Manuelinas conferem relevo ao direito local, reconhecendo-o em face do direito nacional, mas não perante a justiça da coroa. Com efeito, os juízes de fora e os corregedores exercem um controlo das justiças locais, quer através dos escrivães, quer através das correições. E muito embora o direito local, saído dos costumes e transmitido pela via oral, apelasse sobretudo a uma jurisprudência de bom senso, há uma grande tradição de juízes alfabetizados e de autoridades locais ligadas aos estratos superiores da sociedade local.

b) A sociedade de Antigo Regime é uma "Sociedade de Ordens", pelo que é no contexto do poder auto-organizador dos corpos sociais que se engendram forças de equilíbrio e de desequilíbrio. As famílias, as corporações, as cidades desenvolvem práticas organizativas que, por um lado, cedo ou tarde se convertem a escrito e, por outro lado, estruturam corpos legislativos que abrangem o exercício de cargos, os direitos e os deveres. Assim, a participação activa na vida local está muito ligada à capacitação alfabética de cada um.

c) A alfabetização é no entanto um processo antropológico que contém implicações no nível das capacidades de observação,

apropriação e tomada de decisões. Em que medida esta dimensão fortemente dinâmica da palavra escrita foi um factor de mudança, quer na vida das comunidades, quer no destino de cada um?

O problema - o caso português

7. A História da Alfabetização constrói-se com base em problemáticas complexas, partindo de hipóteses multifactoriais e englobando observações empíricas e tratamento criterioso da informação. A História da Alfabetização em Portugal, tomando por referência uma problemática englobante, está em grande parte por fazer. Datam de finais do século XIX os primeiros estudos sobre este tema, visando nomeadamente medir e explicar o fenómeno do analfabetismo. Imbuídos de uma perspectiva positivista, são pensadores ligados aos ideais socialistas e republicanos que primeiro se debruçam sobre a questão do analfabetismo, associando-o sobretudo à inoperância e às contradições do sistema público de instrução. Devem-se a Adolfo Coelho (1916) e, na mesma linha de argumentação, a Borges Grainha (1908), os principais levantamentos estatísticos sobre a situação do analfabetismo e uma tentativa de interpretação no quadro de uma problemática mais ampla que envolve aspectos históricos, linguísticos, pedagógicos, antropológicos e sociológicos.[29] Deve-se-lhes um importante contributo na desmitificação das necessidades de universalização dos actos de ler e escrever. Com efeito, na base da analogia processual entre alfabetização e instrução que marcara as iniciativas das últimas décadas do século XIX, estavam programas mínimos de iniciação à leitura e à escrita, que se revelavam no entanto insuficientes, para uma verdadeira alteração na mentalidade e nas práticas literácitas das populações, para além de pouco mobilizadora. Mais do que remeter ao povo sob a forma de cultura escrita as suas tradições e a sua oralidade, tornava-se imprescindível associar os actos da leitura e da escrita a factores de mudança estrutural e à consecução de um fim na vida das populações, como entendeu Adolfo Coelho. Intentava Adolfo Coelho demonstrar não apenas a falácia da ruptura entre "cultura erudita" e "cultura popular", no que se refere à complexidade e ao entendimento do quotidiano, como demonstrar que não há uma

oposição quanto à racionalidade no comportamento do escolarizado e do não-escolarizado. Sabe-se hoje, todavia, que o meio de instrumentalização do pensamento tem grandes implicações antropológicas e reflecte-se necessariamente na eficácia da acção humana.

Embora a questão da instrução pública estivesse na ordem do dia, desde 1820, merecendo grandes reflexões e medidas reformistas por parte dos governos liberais e constitucionais, são os primeiros *Censos da População* que provocam debates mais aguerridos e desmitificam toda a panóplia legislativa e reformista do sistema público de instrução. O *Censo de 1878* revelava que cerca de 80% dos residentes em Portugal Continental e Insular não sabiam ler, nem escrever. Apesar da iniciativa privada e de programas específicos no sentido de inverter a situação, nomeadamente junto das crianças em idade escolar, o panorama em finais do século era ainda muito desolador, quando comparado com o dos Países da Europa de Norte e mesmo com Espanha. Aos mais de 70% de analfabetos existentes em Portugal, no final do século, contrapunham-se cerca de 50% dos espanhóis e menos de 30% dos habitantes da Europa de Norte. Nas vésperas da Primeira Guerra Mundial, a Inglaterra tinha a totalidade das suas crianças em idade escolar inteiramente alfabetizadas.[30]

A alfabetização é um fenómeno complexo e multidimensional. Pela sua complexidade, o estudo do fenómeno da alfabetização envolve o conhecimento das circunstâncias históricas, dos contextos socioculturais, dos processos de iniciação e reforço literácito, cujas características são, em parte, comuns e transversalmente comunáveis e, em parte, específicas e contextualizadas. É fenómeno multidimensional, não explicável nas suas características globais e na sua projecção sociocultural, a partir de um factor dominante. Dois pressupostos metodológicos básicos, decorrentes da necessidade de uma reflexão multicriterial, são: a alfabetização não acontece no vazio, nem em abstracto; na sua diacronia, o comportamento letrado e as práticas de escrita das sociedades humanas apresentam uma grande irregularidade.

Assim, tomando como objecto de estudo, de forma muito genérica e sincrética (compreensiva), o comportamento alfabético da

Sociedade Portuguesa de Antigo Regime, no período de transição para taxas de alfabetização que traduzem uma comunalidade mínima de factores da cultura escrita, sem contudo se afirmar um "take off" que permita uma generalização do alfabetismo, podemos admitir duas grandes vias (fases) de evolução histórica. 1) A generalidade da população não sabe ler, nem escrever - são apenas leitores de "outiva"; há uma parte da população que foi iniciada à leitura e à escrita, praticando e havendo atingido níveis de alfabetização diferenciados; esta diferenciação fica a dever-se a diferentes formas de iniciação e ao método de aprendizagem, por um lado, e a diferentes expectativas e oportunidades de acesso, bem como diferentes usos da capacitação literácita, por outro. Na dimensão temporal, exceptuando certos períodos de crise, a evolução histórica traduz-se numa expansão do número de alfabetizados, quer no plano geográfico, quer no plano social, tendendo para uma alfabetização plena - ou seja, em que todos os indivíduos sejam iniciados e estejam habilitados para utilizarem minimamente a leitura e a escrita. 2) Correlativamente a esta evolução e intrinsecamente ligado a ela, decorre um processo histórico de escolarização que tem partes processuais comuns e dele se ressentem positivamente os índices de alfabetização, mas que assume pelas suas motivações e implicações socioculturais, uma natureza e uma evolução específicas. Na sua evolução temporal, o fenómeno da escolarização tende a sobrepor-se ao da alfabetização, assumindo uma projecção social de tal impacto, que os analfabetos são também os não-escolarizados.[31]

A alfabetização é marcada, em tese, por lógicas de verticalização, que se traduzem em diferenciação/distinção, tomando por modelo os estratos socioculturais superiores, vulgarmente representados por grupos urbanos, ou sectores especializados, como sejam os eclesiásticos, os escrivães e tabeliães, os profissionais liberais. A evolução histórica do fenómeno da alfabetização, na sua complexidade e diversidade, apresenta-se, em tese, profundamente marcada por estratégias e processos de selecção, diferenciação, hierarquização. A escolarização desenvolve-se sob uma lógica de horizontalização, uma lógica de uniformização sociocultural, nos níveis básicos da comunicação escrita e dos meios de socialização.[32] A

explicação destas cambiantes implica análises detalhadas, compreendendo a definição, informação e articulação de hipóteses problemáticas específicas - desde finais do século XVII até meados do século XIX, que a sociedade portuguesa se ressente de tensões e transformações no que respeita à procura e à oferta dos acessos à cultura escrita - entre alfabetização e escolarização. É em face da cultura escrita e do carácter específico das capacitações literácitas no seio de uma sociedade alfabetizada que ganha sentido admitirem-se diferentes acepções para a alfabetização e por consequência para o analfabetismo.

7.1. No que se refere a Portugal, desde Pombal que se desenvolve um sistema estatal de instrução pública, que não obstante não é único, nem extensivo a toda a população. É uma resposta estamental, discriminatória e marcada por traços de pragmatismo e funcionalidade. Correlativamente à política estatal, outras autoridades e organismos implementam sistemas de educação e instrução no âmbito regional. O sistema estatal não corresponde à intensificação da procura como relevam as múltiplas petições com base no *subsídio literário*.[33]

Um programa investigativo sobre a alfabetização no Antigo Regime, que tome por referenciais básicos, exclusivamente, a instrução pública e a escolarização, não se aproxima de uma verdadeira representação da realidade, nem no plano pedagógico, nem nos planos sociológico e antropológico. Esta limitação é extensiva ao século XIX, sendo necessário definir indicadores diversificados que permitam uma definição de níveis intermédios de alfabetização. Reflexões e análises que nos chegam por outras vias de informação apontam para índices de alfabetização na sociedade portuguesa do Antigo Regime, não inferiores a 10%. Rogério Fernandes (1994), tomando por base os cálculos de Gomes Freire de Andrade e de Marino Franzini, para a segunda década do século XIX, admite que as "chamadas classes intelectuais" abrangessem cerca de 7% da população, pelo que a percentagem de alfabetizados seria necessariamente mais elevada. Idênticas conclusões se retiram, tomando por base os dados estatísticos fornecidos por Adrien Balbi

(1822). Também as investigações desenvolvidas no âmbito da história institucional, sob uma lógica de auto-regulação das estruturas administrativas e dos organismos sociais de Antigo Regime, apontam para índices de alfabetização não inferiores a 10%.

São todavia valores que se circunscrevem sobretudo a índices de escolarização. O alargamento da observação empírica a outras informações sobre as práticas da escrita permitirá índices mais elevados. Os vestígios escritos do passado limitam-se, para a generalidade dos indivíduos, à assinatura, pelo que é a partir das potencialidades e limitações cognoscentes e epistémicas dessa marca pessoal que, uma vez definido o contexto, quer nas circunstâncias próximas, quer nas mais amplas e conhecidas, muito embora de forma genérica, a evolução dos traçados gráficos e das ortografias, se podem projectar inferências que permitam reconhecer a evolução dos comportamentos individuais e sociais quanto a práticas e níveis da cultura escrita.

A segurança desta observação aumenta se pudermos entrar em linha de conta com a evolução do código escrito, nas suas linhas tendenciais e principais marcos, bem como se pudermos contar com outros registos de vida das populações escolhidas para análise, por forma a estabelecer-se a evolução de uma combinatória de informações correlativas da função alfabética. Estas observações ganham ainda maior credibilidade quando elaboradas na longa duração, circunscrevendo-se a um contexto espácio-cultural definido e tomando a evolução demográfica como base do conhecimento e como referente epistémico principal.

O valor epistémico da assinatura, enquanto vestígio histórico mais comum e acessível, aumenta, se cruzada e inserida em problemáticas que permitam aceder à multifuncionalidade do fenómeno do alfabetismo. Operacionalmente, a investigação estrutura-se em torno de uma questão central: a níveis diferenciados de alfabetização correspondem desempenhos e níveis de inserção/ participação social de igual modo diferenciados. Na sequência desta hipótese/problema, é necessário definir, seleccionar, informar e medir um conjunto de variáveis relativas a níveis de alfabetização, funções e desempenhos, por um lado, e variáveis relativas a contextos, usos e

práticas, por outro lado. Problema que, enquanto hipótese de investigação, ganha ainda maior consistência quando se observam e comparam os registos de assinaturas contidos nos termos de actos públicos em que intervêm indivíduos de diferentes estratos sociais. Esta analogia entre a representação da hipótese esboçada e um ou vários documentos gráficos, designadamente aclamações públicas, permite efeitos comparativos relevantes, na internalidade do cotejo de fontes e enquanto representação da sociedade em geral.

A contagem de assinaturas como indicador de alfabetização revela uma distribuição desigual das atitudes culturais, porém não informa sobre a utilização dessas capacidades. A quantificação e o estabelecimento de séries de assinantes e outras são recursos metodológicos que permitem uma representação aproximada da realidade, aumentam a margem de confiança das análises e possibilitam algumas inferências. Revelam a difusão das diferentes práticas da leitura e da escrita, mas é também necessário fazer acompanhar a observação de indicadores que permitam medir a progressiva penetração de relações mercantis, de diferentes relações de poder, de diferentes formas de organização e administração. É necessário, por outras palavras, converter estes recursos metodológicos em instrumentos de uma análise fina: 1) elaborar e validar uma escala de assinaturas; 2) elaborar escalas de desempenho, de diferentes formas de utilização das capacidades alfabéticas; 3) elaborar uma escala de níveis de capacitação alfabética; 4) calcular e avaliar os diferentes coeficientes de correlação; 5) ensaiar coeficentes de regressão múltipla que permitam ler e interpretar a complexidade, a partir de uma matriz comunicacional e de participação e com base em uma matriz multidimensional, estruturada sob a forma de perfil, biográfico, sociológico, histórico.

Todos estes passos metodológicos levantam dificuldades e exigem uma tomada de consciência das limitações de cada observação. Por exemplo, relativamente à leitura, poder-se-á perguntar: quantos de entre os indivíduos capazes de decodificarem uma mensagem escrita "ledores", são "leitores"? Uma gradação que carece de uma flexibilidade dos índices e de uma diversidade de indicadores por forma a conhecer o movimento do livro. Há diferentes

práticas (níveis) de leitura, como há diferentes maneiras de ler. Qual a relação entre estes dois aspectos?

O que significa estabelecer uma escala de assinaturas; como se comparam assinaturas? Quando se está perante uma assinatura? Certas assinaturas mais parecem testes de analfabetismo, ou pelo menos provas de incapacidade de escrever, que sinais de mestria da escrita (Vovelle, 1972: 61). Comparar assinaturas, será comparar desempenhos, traços pessoais, graus de capacitação da escrita, ou diferentes tipos de letra, diferentes tipos de escrita?

Uma parte dos estudos desenvolvidos em história da alfabetização, assentando metodologicamente na organização de séries de assinantes, refere-se ao período do Antigo Regime, nomeadamente ao final do século XVII e ao século XVIII - um curto período de tempo quando, por um lado, uma eventual relevância de alteração dos tipos de escrita não põe em causa conclusões mais genéricas sobre a distribuição desigual das capacitações alfabéticas e, por outro lado, a diversidade de traços em confronto permite um escalonamento verticalizante, correlacionável com outras variáveis significativas de um ponto de vista sociológico e cultural.

No entanto, uma análise mais profunda e desenvolvida do alfabetismo envolve dimensões ligadas à história da escrita. Com efeito, a análise da escrita individual reveste-se de sentido no interior de uma "cultura gráfica", que se constitui e operacionaliza baseando-se em três factores: a) o tipo de escrita; b) a tipicidade da escrita; c) a habilidade do escrevente (Langeli, 1991: 363). O estilo de escrita, envolvendo dimensões externas ao indivíduo e dimensões internas, afecta o método de investigação já que, designadamente, em torno da escolarização, se por um lado se tende a fixar e definir (homogeneizar) um tipo de "caligrafia" dominante, não deixam também de praticar-se uma aprendizagem e uma prática da escrita que favorecem e estimulam uma pessoalização e a adopção de estilos caligráficos.[34]

Método

8. Se a assinatura é a marca básica para o estudo da alfabetização, o primeiro passo metodológico consiste na validação de

uma escala de assinaturas, com aplicação à população em estudo. A escala adoptada é constituída por cinco níveis de execução e resulta de vários passos metodológicos (definição de item de diferenciação, observação, testagem, validação), incluindo a sua operacionalização metodológica numa problemática, quer do alfabetismo, quer da alfabetização. A assinatura é o indicador mais frequente e para a generalidade dos casos o único que resta para o período pré-estatístico. Uma vez validada a assinatura como principal indicador, definidas as variáveis de contexto e as variáveis correspondentes à multifactorialidade que permitem a estruturação da análise, a investigação abre-se à longa duração, centrando-se em comunidades humanas geográfica e socialmente contextualizadas. Como se referiu noutro local, a investigação assenta na interdisciplinaridade com a demografia histórica, elaborando-se na longa duração, para comunidades humanas, organizadas num espaço e numa dinâmica histórica definidos - a paróquia. Os ensaios de inferência e projecção são comedidos e esboçam-se com base nas combinatórias que estruturam as hipóteses-problema, admitindo-se genericamente uma permanência das marcas fundamentais referentes aos contextos.[35] É uma investigação que caminha do postulado para a sua demonstração, mas cuja sensibilidade e jogo hipotético se geram na lógica de um paradigma indiciário. Frequentemente, os dados de informação não são provas ou marcas indeléveis, são vestígios - indícios que ganham corpo no interior de hipóteses complexas e multidimensionais, criteriosamente esboçadas.

Os passos metodológicos fundamentais para o estudo da alfabetização da sociedade rural de Antigo Regime em Portugal (período pré-estatístico), baseando-se em uma investigação interdisciplinar são: a) Reconstituição Demográfica de Paróquias, pois que permite uma abordagem metodológica integradora da problemática histórica de uma comunidade humana, geográfica e administrativamente situada; 2) o alargamento do estudo aos indicadores e marcas de alfabetismo, incluindo contextos, processos, práticas, circunstâncias históricas de realização, no quadro da cultura escrita e seu impacto no mundo rural do Antigo Regime em Portugal e no Mundo Ocidental.

É um plano de trabalho que se desenvolve, por consequência, em dois grandes momentos de investigação, distintos, articulados e complementares do ponto de vista interdisciplinar, cada um dos quais compreendendo um processo investigativo com características e fases próprias. O Quadro Investigativo 1 refere-se à Reconstituição Demográfica de Paróquias, prosseguindo a investigação em conformidade com o Quadro Investigativo 2.[36]

QUADRO INVESTIGATIVO 1
Reconstituição demográfica de paróquias

A	B	C	D
UNIVERSO DE OBSERVAÇÃO todos os indivíduos nascidos ou residentes	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO de 1680 a 1850	IDENTIFICAÇÃO DOS INDIVÍDUOS nome + apelidos	INTEGRAÇÃO NAS FAMÍLIAS código do casal
E	**F**	**G**	**H**
REGISTO DOS ACTOS VITAIS baptismo casamento óbito	CRUZAMENTO DE INFORMAÇÃO registos paroquiais + róis confessados outros	RECONSTITUIÇÃO DA PARÓQUIA período de permanência	ESTRUTURA DEMOGRÁFICA natalidade nupcialidade mortalidade mobilidade
I	**J**		
COMPLEMENTO DE INFORMAÇÃO variáveis correlativas	CICLOS DE VIDA data de início e fim de observação		

É um plano de trabalho que se desenvolve, por consequência, em dois grandes momentos de investigação, distintos, articulados e complementares do ponto de vista interdisciplinar, cada um dos quais compreendendo um processo investigativo com características e fases próprias. O Quadro Investigativo 1 refere-se à Reconstituição Demográfica de Paróquias, prosseguindo a investigação em conformidade com o Quadro Investigativo 2.[36]

QUADRO INVESTIGATIVO 1
Reconstituição demográfica de paróquias

A	B	C	D
UNIVERSO DE OBSERVAÇÃO todos os indivíduos nascidos ou residentes	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO de 1680 a 1850	IDENTIFICAÇÃO DOS INDIVÍDUOS nome + apelidos	INTEGRAÇÃO NAS FAMÍLIAS código do casal
E REGISTO DOS ACTOS VITAIS baptismo casamento óbito	F CRUZAMENTO DE INFORMAÇÃO registos paroquiais + róis confessados outros	G RECONSTITUIÇÃO DA PARÓQUIA período de permanência	H ESTRUTURA DEMOGRÁFICA natalidade nupcialidade mortalidade mobilidade
I COMPLEMENTO DE INFORMAÇÃO variáveis correlativas	J CICLOS DE VIDA data de início e fim de observação		

QUADRO INVESTIGATIVO 2
Alfabetização

A	B	C	D
UNIVERSO DE OBSERVAÇÃO todos os indivíduos nascidos ou residentes	VAR. CRITÉRIO 1 sexo masculino	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO de 1680 a 1850	UNIDADE DE OBSERVAÇÃO 1 indivíduo
E UNIDADE DE OBSERVAÇÃO 2 família	F UNIDADE DE OBSERVAÇÃO 3 paróquia	G UNIDADE DE OBSERVAÇÃO 4 grupo de assinantes ou outro	H CONTEXTO 1 rural
I CONTEXTO 2 insular nordeste trans. noroeste port.	J ACTO OBSERVADO testemunha padrinho cônjuge ou outro	L VAR. INDEP. 1 estatuto socioprof.	M VAR. INDEP. 2 função sociorrelig.
N VAR. INDEP. 3 função socioadmin.	O VAR. INDEP. 4 função militar	P VAR. INDEP. 5 testamento sim ou não	Q VAR. INDEP. 6 hábito de enterramento
R VAR. INDEP. 7 número de missas	S VAR. INDEP. 8 renda	T VAR. INDEP. 9 tipo de ofício	U VAR. IND. 10 número de confrarias

QUADRO INVESTIGATIVO 2
Alfabetização

A	B	C	D
UNIVERSO DE OBSERVAÇÃO todos os indivíduos nascidos ou residentes	VAR. CRITÉRIO 1 sexo masculino	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO de 1680 a 1850	UNIDADE DE OBSERVAÇÃO 1 indivíduo
E	F	G	H
UNIDADE DE OBSERVAÇÃO 2 família	UNIDADE DE OBSERVAÇÃO 3 paróquia	UNIDADE DE OBSERVAÇÃO 4 grupo de assinantes ou outro	CONTEXTO 1 rural
I	J	L	M
CONTEXTO 2 insular nordeste trans. noroeste port.	ACTO OBSERVADO testemunha padrinho cônjuge ou outro	VAR. INDEP. 1 estatuto socioprof.	VAR. INDEP. 2 função sociorrelig.
N	O	P	Q
VAR. INDEP. 3 função socioadmin.	VAR. INDEP. 4 função militar	VAR. INDEP. 5 testamento sim ou não	VAR. INDEP. 6 hábito de enterramento
R	S	T	U
VAR. INDEP. 7 número de missas	VAR. INDEP. 8 renda	VAR. INDEP. 9 tipo de ofício	VAR. IND. 10 número de confrarias

V	X	Z	A1
VAR. DEPEND. 1 nível da primeira assinatura	VAR. DEPEND. 2 nível da última assinatura	VAR. DE INFERÊNCIA nível de alfabetismo	VAR. CRITÉRIO 2 assinatura sim ou não

A2
CICLOS DE OBSERVAÇÃO
entre a primeira e a últ. assinat. ou obs.

De forma sumária, a primeira parte, correspondendo à Reconstituição de Paróquias, metodologia essencialmente demográfica, permite utilizar de forma complementar e integrada os Registos Paroquiais (assentos de baptismo, casamento e óbito) a fim de obter a identificação de todos os indivíduos de uma paróquia, bem como uma informação sobre os seus principais momentos e actos vitais.[37] Através de um tratamento informatizado destes dados, a referida metodologia permite não apenas reconstituir os laços de parentesco e as famílias, como ainda reconstituir o universo demográfico paroquial para cada momento da análise. A segunda parte deste programa investigativo consiste sumariamente na utilização criteriosa das bases de dados demográficos, por meio de uma adaptação e complemento de informação, ampliando as suas virtualidades de flexibilidade e plasticidade epistémica para a prossecução do processo investigativo, com vista ao estudo da alfabetização e da cultura escrita. Para a conversão numérica de alguns campos e complemento destas bases demográficas informatizadas é necessário reler todo o corpo documental, à luz de novas hipóteses e problemáticas e fazer recurso a instrumentos de observação e interpretação adequados para o efeito, nomeadamente escalas de diversa natureza previamente elaboradas e testadas.

Assim pois, dada a inexistência de listas nominais para o período do Antigo Regime que permitam a identificação, caracterização e agrupamento dos indivíduos existentes num local e período de tempo predeterminados, condição fundamental para uma investigação sobre quem e quantos são os alfabetizados e porventura em que grau fazem uso das suas capacidades no domínio do alfabetismo, o primeiro passo metodológico, uma vez definidos os contextos, o período e o local e estabelecida(s) a(s) hipótese(s)/problema, consiste na identificação e estabelecimento dos percursos vitais das populações, integradas nos espaços paroquiais. A reconstituição sistemática de séries de indivíduos genealogicamente organizados, vivendo o mesmo espaço paroquial, agrupando-se em famílias, por um determinado período de tempo, é possível pelo método de Reconstituição de Paróquias. As categorias básicas de análise são o sujeito (indivíduo), o grupo de sujeitos, a família, a paróquia - categorias genericamente comuns à abordagem demográfica e ao estudo da alfabetização. No que respeita à alfabetização, nomeadamente para o Antigo Regime, uma variável-critério fundamental é o sexo, uma vez que, com base nas Fontes Paroquiais, muito dificilmente surgem referenciadas as mulheres, na situação de assinantes.

8.1. Uma vez organizadas as bases de dados demográficas, informatizadas, elaboradas a partir do cruzamento da informação dos *Registos Paroquiais* de *Baptismo, Casamento* e *Óbito,* ou seja, uma vez reconstituída uma paróquia, o plano de trabalho prossegue com as seguintes fases:

a) instrumentalização e operacionalização das bases de dados demográficas, visando os objectivos pretendidos - alargamento do número de campos de observação e conversão de dados qualitativos em informação numérica a partir de escalas de classificação, com vista à utilização de técnicas quantitativas, nomeadamente a execução de cálculos mediante recurso a programas estatísticos;

b) incorporação de novos dados de informação, relativos a variáveis mais directamente ligadas à problemática da alfabetização e da cultura - releitura das fontes, registo de dados, partindo de escalas de assinatura, escalas de desempenhos sociais e administrativos,

escalas de rendimento, escalas relativas a decisões *post mortem*, registo de datas de ocorrência;

c) alargamento, cruzamento e convergência de informação com recurso a outras fontes - testamentos, contratos diversos, fontes notariais, fontes judiciais e fiscais, censos;

d) elaboração de conclusões e ensaios de explicação - análise e interpretação dos dados baseando-se em hipóteses explicativas; realização de cálculos e ensaios de combinatórias multifactoriais; inferências; periodização, explicação;

e) comparação de conclusões, elaboração de sínteses historiográficas nos planos paroquial e regional e nos sentidos sincrónico e diacrónico;

f) integração e análise das conclusões à luz de uma problemática que corresponda às questões que se levantam sobre a História da Alfabetização nos planos nacional e internacional.

Como já se referiu, acede-se à investigação a partir de problemáticas gerais, cujo campo de análise se não confina aos estudos de caso e à microanálise, com recurso a análises dedutivas e indutivas. O tratamento da informação opera-se de forma gradativa até a elaboração de modelos gerais e integração dos estudos de caso. A metodologia integrada da Reconstituição de Paróquias permite o controlo desta complexidade metodológica e estimula visões pluridisciplinares. O acesso a uma totalidade populacional espacial e temporalmente circunscrita, estruturada segundo marcas que traduzem a situação económica, o estatuto e os desempenhos sociais, é uma estratégia metodológica que permite testar e avaliar o peso e o significado sociocultural dos diferentes níveis de alfabetismo. A tese de fazer corresponder uma gradação cultural, traduzida em níveis de capacidade simbólica e tecno-linguística a uma gradação de estatutos económico-sociais e de participação comunitária, sai muito esclarecida uma vez assegurado o acesso a populações definidas e representadas de forma orgânica e funcional. Toda a informação é cruzada, quer em sentido vertical, tomada a população nas suas acepções hierarquizantes para cada uma das variáveis em análise, quer em sentido horizontal, avaliando o grau de equivalência por níveis.

As principais fontes utilizadas são as paroquiais, embora se torne necessário o recurso a outra documentação. O cruzamento de informação processa-se por fases: 1) superação de lacunas, pela leitura complementar de várias fontes - é um processo que permite o preenchimento de campos na base de dados paroquial informatizada, recorrendo à informação colhida, designadamente nas fontes notariais e fiscais; 2) constituição de bancos de dados, seriados e organizados, mediante critérios previamente definidos (profissões, grupos etários, funções administrativas e outros), tendo por base fontes diferenciadas e versando os mesmos indivíduos com o objectivo de contestar, afirmar ou infirmar determinadas conclusões; 3) estabelecimento de perfis e de índices de congruência e de similaridade configuracional relativos ao comportamento literácito dos vários grupos em análise. O estudo monográfico, orientado na longa duração, permite um acesso à evolução estrutural dos processos de alfabetização de forma integrada nos processos históricos correspondentes;[38] é uma via para um estabelecimento criterial e integrado da periodização; permite estudos comparativos.

A informação

9. As opções metodológicas estão profundamente dependentes das fontes de informação disponíveis, como, por seu turno, a definição das fontes de informação está associada à metodologia escolhida. O pouco conhecimento sobre a alfabetização da sociedade portuguesa, no período pré-estatístico, e a análise dos principais trabalhos produzidos no estrangeiro sobre esta problemática, revelam a necessidade da observação empírica e a evidência de serem tomadas as marcas de assinatura como indicador, senão o mais seguro, pelo menos o mais sistemático e abrangente da capacidade alfabética para o período do Antigo Regime.

A fonte histórica, escrita, imagética, museológica, oral, é reconstruída a partir da problemática que norteia o processo de investigação. As fontes não informam - cabe ao investigador procurar, (re)inventar os dados de informação que elas facultam. Definida uma problemática complexa e multifactorial para a alfabetização, não apenas não há uma fonte elaborada directamente para o efeito, como

não é possível encontrar resposta para as diversas questões senão a partir do recurso a várias fontes de informação.

Uma busca criteriosa em Arquivos Municipais e Arquivos Distritais e Centrais sobre séries documentais que permitam o estabelecimento de relações (séries) de assinantes, permitiu concluir que as *Fontes Paroquiais* são as mais adequadas ao efeito. Por outro lado, é a que serve a metodologia da *Reconstituição de Paróquias*, acedendo de forma integrada aos registos de vida e à estrutura demográfica de comunidades humanas, geográfica e historicamente definidas, com uma plasticidade metodológica que torna possíveis os complementos de informação, a construção da estrutura demográfica e da estrutura social, os cruzamentos de informação nos planos sincrónico e diacrónico, a sua utilização como referente hermenêutico na construção de um sentido histórico para as práticas da leitura e da escrita por parte de indivíduos e grupos para o período pré-estatístico. Apresenta-se uma inventariação sumária das fontes para a história da alfabetização.

1) As *Fontes Paroquiais* são as que apresentam uma maior fecundidade de informação, no que se refere a marcas de assinatura, cobrindo de forma muito alargada grandes sectores da população e no que se refere à necessidade de práticas da capacidade escrevente, como prova de uma participação social activa em actos comunitários. Excepcionalmente, permitem também uma aproximação às circunstâncias de uso da escrita, no quadro do foro privado, como são as que respeitam à autografia ou ao registo da vontade de outrém, sob a forma de testamento. O corpo documental paroquial é basicamente constituído por três séries paralelas/coetâneas de informação: os *Registos de Baptismo*, os *Registos de Casamento* e os *Registos de Óbito*. Tomados na sua globalidade, os Registos Paroquiais sofreram algumas reformas estruturais significativas. Implementados antes mesmo do Concílio de Trento, mas reafirmada a sua utilidade, como sistema de controlo das populações, base de uma administração "consciente", quer nos aspectos religiosos, quer nos aspectos jurídicos e fiscais, os Registos Paroquiais sofreram a primeira grande reforma em finais do século XVII, passando, designadamente, os assentos de baptismo, a incluir assinaturas de testemunhas e padrinhos. Entre

finais do século XVIII e meados do século XIX, observa-se, de uma forma geral, alguma irregularidade, quer no que respeita ao formulário dos registos, quer no que se refere à qualidade gráfica dos mesmos. Todavia, a partir de 1859, o registo paroquial é elevado à categoria de suporte estatístico e fonte de informação demográfica e administrativa, servindo simultaneamente os objectivos eclesiásticos e os objectivos do poder político, mediante o acesso aos registos vitais dos indivíduos. O registo religioso supre a ausência do registo civil, pelo que fica sujeito ao controlo dos dois poderes, eclesiástico e estatal, como estipula o *decreto de 19 de Agosto de 1859*, visando uniformizar em todo o Reino o *Registo Paroquial*. Esse decreto viria a ser revisto e aplicado pelo *decreto de 2 de Abril de 1862*, que trazia em anexo os novos formulários dos assentos de Baptismo, Casamento e Óbito. Desde a transição para o século XVIII que os *Registos de Baptismo* deveriam conter obrigatoriamente a assinatura de duas testemunhas, incluindo ou não o padrinho. Do mesmo modo os assentos de casamento deveriam conter as assinaturas de pelo menos duas pessoas que estiveram presentes ao acto. A partir de 1780, os *Assentos de Baptismo* são muito irregulares quanto a assinaturas dos padrinhos, ainda que, em alguns casos, haja assinaturas de padrinhos até finais do século XVIII.

Na segunda metade do século XIX, nota-se uma maior preocupação de comprometer efectivamente os padrinhos no acto de baptismo, nomeadamente a madrinha, vulgarizando-se as assinaturas "a rogo de" e mesmo as chancelas com marca não alfabetizada, por parte dos padrinhos. Mas, paralelamente a esta preocupação de assinatura dos padrinhos e das madrinhas, observa-se uma restrição da rotatividade dos solicitados para apadrinhamento, constatando-se uma maior incidência sobre os efectivamente assinantes e destes sobre os que melhor assinam, nomeadamente os estudantes e as madrinhas jovens (solteiras). Também para o mesmo período se constata uma preocupação de controlo de filiação e paternidade no caso das mães solteiras e dos actos de perfilhação, dando aliás cumprimento ao estipulado no *decreto de 2 de Abril de 1862*.

Os *Registos de Casamento* só a partir da segunda metade do século XIX passam a apresentar com regularidade a assinatura dos

nubentes, mesmo que "a rogo". São no entanto os Registos de Casamento que representam e informam sobre uma maior diversidade de assinantes, no desempenho da função de testemunhas de acto, revelando-se os mais significativos para a caracterização efectiva e funcional dos intervenientes e dos participantes nos actos religiosos.

Os *Registos de Óbito* permitem o preenchimento de campos como a idade à morte, a data de óbito, a inferência ponderada dos níveis de riqueza, um cálculo do legado *post mortem*, um registo comparativo de condições de enterramento - referenciais necessários para uma caracterização diferenciada no seio da comunidade paroquial. É esta inscrição diferenciada que permite inferir estratégias de vida e conferir significado às capacidades de leitura e de escrita, em função das práticas autográficas.

2) Há outras fontes igualmente úteis para o estudo da alfabetização e com base nas quais se têm vindo a desenvolver investigações neste domínio. São as *Fontes Fiscais*, nomeadamente os *manifestos de vinho*, no âmbito da colecta do *Subsídio Literário* o que envolve todos os produtores; os *manifestos de dinheiro* a juro; o *Real de Água* que abrange todos os mesteres e comerciantes de vinho, azeite, bacalhau, nomeadamente. São fontes que se referem a grupos socioprofissionais, relativamente específicos, fontes que, em regra, contêm marcas autográficas e dados sobre rendimentos. São no entanto fontes com bastantes lacunas e sujeitas a irregularidades formais. Com efeito, apesar da intervenção do Estado Absolutista, como mais tarde do Estado Liberal, com vista ao controlo de todos os aspectos da economia do País, o processo indirecto de recolha de impostos por recurso a rendeiros era um factor de alguma arbitrariedade.

3) As *Fontes Notariais* (actos, contratos, protocolos, procurações, testamentos, escrituras de negócios, acordos, hipotecas, empréstimos) são, depois das *Fontes Paroquiais*, as mais sistemáticas e abrangentes. Facultam informações detalhadas sobre aspectos biográficos, riqueza, filiação, proveniência e referem-se quer a sectores masculinos, quer a sectores femininos das populações. Não

são no entanto exaustivas e a projecção das conclusões que se inferem da sua análise é muitas vezes dificultada por ausência de um critério explícito. Como se projectam as conclusões elaboradas sobre uma amostra dos testamentários? Ou dos que emprestam dinheiro a juros? Aliás, estes últimos acordos, quando feitos entre cavalheiros, dificilmente eram objecto de registo escrito, o que forçou o Estado absolutista a desenvolver mecanismos de registo e controlo dos empréstimos e do dinheiro a juros. Se as *Fontes Paroquiais* enfermam de algum basismo, contendo rudimentos de assinatura que podem induzir o investigador em vícios de avaliação, as *Fontes Notariais* revelam-se por vezes demasiado selectivas e sem que se infira com rigor o critério de tal selecção.

4) Por último, uma breve referência às *Fontes Municipais*, nomeadamente para os *Censos* e *Recenseamentos* diversos. Uma das séries mais ricas e seguras para o estudo do alfabetismo são os numeramentos e *Matrículas de Jurados,* que a partir de 1832 eram obrigatoriamente indivíduos com mais de vinte e cinco anos, possuindo rendimento anual igual ou superior a cem mil réis nas cidades e cinquenta mil réis fora destas e sabendo obrigatoriamente ler, escrever e contar. Os cadernos de matrícula contêm, geralmente, além destas referências, as respectivas assinaturas. Os *Recenseamentos eleitorais,* a partir da década de quarenta do século XIX, fazem geralmente referência expressa às habilitações literárias. Mas os Arquivos Municipais conservam outras informações úteis para o estudo do alfabetismo, como sejam os processos de aforamento, as tomadas de posse e registo de privilégios, aclamações diversas, procurações, abaixo-assinados, documentação toda ela rica em assinaturas.

UM CONTRIBUTO METODOLÓGICO PARA A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO - A ASSINATURA COMO INDICADOR

Uma historiografia em renovação

1. A história da alfabetização tem-se vindo a desenvolver, sob uma lógica de complexificação, nos planos da multidimensionalidade e da actualidade. À visão acentuadamente externa do fenómeno que marcou a historiografia do início do século e os primeiros trabalhos da década de sessenta, a historiografia das décadas recentes tem vindo a aprofundar uma visão interna, multifactorial e contextualizada da alfabetização, no que se refere a processos de iniciação, práticas, públicos, sentidos da cultura escrita. Esta abertura à complexidade é correlativa de uma interdisciplinaridade. Nos anos sessenta/setenta, a questão central era a da inscrição da alfabetização no quadro do desenvolvimento histórico, respondendo a desafios lançados pela economia e pela sociologia - quantos alfabetizados e para quê a alfabetização. No plano metodológico, a abordagem quantitativa, por recurso ao tratamento estatístico e serial, revelava-se uma aproximação à funcionalidade da alfabetização. Para o conhecimento histórico das sociedades e dos modelos de desenvolvimento, nos quadros nacional e comparado, a alfabetização constituía um elemento fundamental ao complementar as explicações desenvolvimentistas do historicismo - às variáveis geográfica, demográfica, económica, tecnológica, política, associava-se um reforço da variável cultural a partir de uma segmentação social do acesso à leitura e à escrita.

A alfabetização constituía deste modo, no que se refere ao Antigo Regime, um sinónimo de escolarização, sendo interpretada como fenómeno específico, através de uma lógica dedutiva em face do saber credenciado dos Estudos Menores. Relativamente ao século XIX e transição para o século XX, a alfabetização foi interpretada pelo historicismo desenvolvimentista como um dos factores básicos para a explicação do quadro assimétrico, constituído pelos Países europeus, no pressuposto de que a eficácia dos sistemas produtivos, organizacionais, administrativos cresce na proporcionalidade das percentagens e níveis de escolarização dos cidadãos. Era ao avanço da

escolarização que se ficava a dever o crescimento acelerado das taxas de alfabetização, pelo que em Portugal, como nos outros países europeus, faziam-se corresponder as taxas de escolarização e de alfabetização. Também o desenvolvimento dos estudos demográficos e socioculturais, ligados a lógicas censitárias, trouxe uma valorização da capacidade assinante, multiplicando-se os estudos a partir de fontes onde as marcas autográficas eram factor de diferenciação e de integração grupal ou estamental. Num curto período, a historiografia evoluiu de uma sensibilidade às marcas autográficas para a valorização das mesmas como dado informativo sobre as capacidades literácitas, sendo contudo excepcionais, na história da alfabetização, os estudos de Maggiolo para França. Podem sistematizar-se três fases de evolução historiográfica, diante do relevo dado às autografias.

i) Utilização de base serial - as assinaturas são uma marca que permite diferenciar assinantes e não-assinantes. Quando porém a esta historiografia se colocou a questão da inferência dos comportamentos literácitos da leitura e da escrita a partir das marcas autográficas da assinatura, a resposta prudente e avisada assentou num (reforço) do rigor crítico - assinar mal é sinónimo de analfabetismo.

ii) Um segundo momento desta historiografia a partir da assinatura pode caracterizar-se por uma articulação entre o serial e o criterial - o pressuposto de que a assinatura permite uma aproximação à capacitação literácita, se utilizada a partir de uma matriz escalar mais detalhada que o sim/não, trouxe consigo uma vigilância acrescida sobre a homogeneidade do *corpus* informativo e, por consequência, sobre a construção e a representatividade das formações socioeconómicas e culturais envolvidas. É assim que se multiplicam os estudos sobre testamentos e testamentários, sobre o oficialato régio e municipal, sobre indiciados e vítimas do Santo Ofício, designadamente. Esta mesma lógica de um critério integrador havia já legitimado o aproveitamento historiográfico das marcas autográficas dos nubentes, ainda que à iniciativa de Maggiolo, para França, não houvesse presidido uma preocupação historiográfica.

iii) Os desafios de uma história cultural e sociolinguística por um lado, e o desenvolvimento dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita por outro, lançavam sobre a

historiografia anterior uma insatisfação e uma crise cada vez mais acentuada. Interrogados sobre a representatividade das suas conclusões, os historiadores da alfabetização remetiam a questão para a história socioeconómica, ou para a história cultural, conforme as circunstâncias. Com efeito, numa lógica de história integrada/total, o que releva de, e o que significa, um índice estatístico sobre testamentários assinantes, ainda que pela via escalar tal informação contenha uma inferência sobre níveis de alfabetismo? A resposta a esta questão depende do significado sociocultural e económico de testamentário. Ou seja, a partir de uma série de testamentários e não-testamentários, o historiador da alfabetização não pode retirar conclusões directas para o fenómeno da alfabetização, apesar de um moroso e longo percurso metodológico e heurístico. O que procura o historiador da alfabetização? O que significa ser alfabetizado? Estas duas questões ganham sentido no contexto da cultura escrita, designadamente no âmbito das suas representações simbólicas e materiais, constituídas pela leitura e pela escrita e concomitantemente seus usos e suas práticas. Que significação sociocultural para os índices seriais que constrói? Que relevo assumem, em quadros históricos desenvolvimentistas, as conclusões que retira? A resposta a esta e outras interrogações resulta não apenas de abordagens horizontais, ainda que diacrónicas, de uma mesma formação social ou económica, mas também, e sobretudo, do cruzamento destas com abordagens em profundidade, dentro de comunidades humanas e sociolinguísticas, definidas e contextualizadas. Esta premissa tem vindo a ser reforçada pelos avanços no conhecimento pedagógico e antropológico da cultura escrita como instrumentalização da palavra e do pensamento, por um lado, e por outro lado como factor sociologicamente diferenciador.

Na sequência de reservas externas à utilização da assinatura como indicador de alfabetismo e a partir de um apurado rigor heurístico sobre fontes e séries, desenvolveram-se várias escalas de assinaturas com o objectivo de uma validação e reforço da significação deste indicador acerca da capacidade autográfica e do alfabetismo de cada indivíduo; enquanto, por outro lado, era repensada a construção serial, a partir de bases demográficas abertas à interdisciplinaridade. A

estratégia e o objectivo operacional são, neste contexto, a projecção a partir da escala de assinaturas, dos níveis de alfabetismo e das práticas da cultura escrita, através de uma observação que diferencie os grupos que integram uma comunidade, ou uma formação sociocultural, tendo por pressuposto, no plano epistémico, que essas práticas correspondem a um *continuum* de desempenhos autográficos desde a elementaridade ao mais elevado índice de perfeição.

A assinatura como informação histórica

2. Várias questões se levantam em face de uma escala de assinaturas. O que é uma escala de assinaturas? Que pressupostos lhe subjazem? O que sugere e o que ignora? Como se valida? Em que medida as diferentes assinaturas não correspondem a diferentes tipos de escrita? Um dos pressupostos fundamentais e, mais que um pressuposto, uma condição necessária para uma observação consequente, é que todos os indivíduos observados se beneficiem de um mesmo tipo de escrita e que sejam afectados concomitantemente pelos mesmos sintomas de evolução. Entre a segunda metade do século XVII e a primeira metade do século XIX, no caso português, há uma evolução do tipo de escrita manuscrita no sentido de um progressivo declínio da perfeição do traço, vulgarizando-se um cursivo mais simplificado - a escrita caligráfica tende a profissionalizar-se. Este movimento é correlativo de um alargamento do número de assinantes, observando-se todavia uma maior padronização dos diferentes comportamentos autográficos. Com efeito, com a vulgarização de processos homogeneizadores de escrita e sua escolarização, tende a fixar-se um caligráfico escolar, como meta, ainda que muitos indivíduos tenham sido iniciados pela via escolar sem que tenham atingido esse nível caligráfico. A tipologia liga-se a dimensões de natureza biográfica, profissional, escolar, pois que ainda que a escolarização vise homogeneizar um tipo de caligrafia, também, através da escola, se abrem perspectivas profissionalizantes, fomentando outros tipos de escrita e aceitando traços pessoalizados.

A abordagem das práticas de escrita para além das questões relativas aos processos de iniciação, acesso e aprendizagem, respeita também a usos, práticas e aplicações da escrita. Assim: a) o tipo de escrita; b) a tipicidade da escrita; c) a habilidade do escrevente

historiografia anterior uma insatisfação e uma crise cada vez mais acentuada. Interrogados sobre a representatividade das suas conclusões, os historiadores da alfabetização remetiam a questão para a história socioeconómica, ou para a história cultural, conforme as circunstâncias. Com efeito, numa lógica de história integrada/total, o que releva de, e o que significa, um índice estatístico sobre testamentários assinantes, ainda que pela via escalar tal informação contenha uma inferência sobre níveis de alfabetismo? A resposta a esta questão depende do significado sociocultural e económico de testamentário. Ou seja, a partir de uma série de testamentários e não-testamentários, o historiador da alfabetização não pode retirar conclusões directas para o fenómeno da alfabetização, apesar de um moroso e longo percurso metodológico e heurístico. O que procura o historiador da alfabetização? O que significa ser alfabetizado? Estas duas questões ganham sentido no contexto da cultura escrita, designadamente no âmbito das suas representações simbólicas e materiais, constituídas pela leitura e pela escrita e concomitantemente seus usos e suas práticas. Que significação sociocultural para os índices seriais que constrói? Que relevo assumem, em quadros históricos desenvolvimentistas, as conclusões que retira? A resposta a esta e outras interrogações resulta não apenas de abordagens horizontais, ainda que diacrónicas, de uma mesma formação social ou económica, mas também, e sobretudo, do cruzamento destas com abordagens em profundidade, dentro de comunidades humanas e sociolinguísticas, definidas e contextualizadas. Esta premissa tem vindo a ser reforçada pelos avanços no conhecimento pedagógico e antropológico da cultura escrita como instrumentalização da palavra e do pensamento, por um lado, e por outro lado como factor sociologicamente diferenciador.

Na sequência de reservas externas à utilização da assinatura como indicador de alfabetismo e a partir de um apurado rigor heurístico sobre fontes e séries, desenvolveram-se várias escalas de assinaturas com o objectivo de uma validação e reforço da significação deste indicador acerca da capacidade autográfica e do alfabetismo de cada indivíduo; enquanto, por outro lado, era repensada a construção serial, a partir de bases demográficas abertas à interdisciplinaridade. A

estratégia e o objectivo operacional são, neste contexto, a projecção a partir da escala de assinaturas, dos níveis de alfabetismo e das práticas da cultura escrita, através de uma observação que diferencie os grupos que integram uma comunidade, ou uma formação sociocultural, tendo por pressuposto, no plano epistémico, que essas práticas correspondem a um *continuum* de desempenhos autográficos desde a elementaridade ao mais elevado índice de perfeição.

A assinatura como informação histórica

2. Várias questões se levantam em face de uma escala de assinaturas. O que é uma escala de assinaturas? Que pressupostos lhe subjazem? O que sugere e o que ignora? Como se valida? Em que medida as diferentes assinaturas não correspondem a diferentes tipos de escrita? Um dos pressupostos fundamentais e, mais que um pressuposto, uma condição necessária para uma observação consequente, é que todos os indivíduos observados se beneficiem de um mesmo tipo de escrita e que sejam afectados concomitantemente pelos mesmos sintomas de evolução. Entre a segunda metade do século XVII e a primeira metade do século XIX, no caso português, há uma evolução do tipo de escrita manuscrita no sentido de um progressivo declínio da perfeição do traço, vulgarizando-se um cursivo mais simplificado - a escrita caligráfica tende a profissionalizar-se. Este movimento é correlativo de um alargamento do número de assinantes, observando-se todavia uma maior padronização dos diferentes comportamentos autográficos. Com efeito, com a vulgarização de processos homogeneizadores de escrita e sua escolarização, tende a fixar-se um caligráfico escolar, como meta, ainda que muitos indivíduos tenham sido iniciados pela via escolar sem que tenham atingido esse nível caligráfico. A tipologia liga-se a dimensões de natureza biográfica, profissional, escolar, pois que ainda que a escolarização vise homogeneizar um tipo de caligrafia, também, através da escola, se abrem perspectivas profissionalizantes, fomentando outros tipos de escrita e aceitando traços pessoalizados.

A abordagem das práticas de escrita para além das questões relativas aos processos de iniciação, acesso e aprendizagem, respeita também a usos, práticas e aplicações da escrita. Assim: a) o tipo de escrita; b) a tipicidade da escrita; c) a habilidade do escrevente

(Langeli, 1991: 363). Os dois primeiros critérios integram-se no que se poderá designar de cultura gráfica, respeitando não apenas ao tipo de letra normatizado, ou reconhecido, como também à sua divulgação e acesso. Para os séculos XVII e XVIII, os factores de autonomização gráfica são muito limitados, há uma tendência para o mimetismo, por parte dos estratos mais desfavorecidos em termos de oportunidade, sendo manifesta, quer no plano substantivo, quer no plano técnico a influência dos clérigos. É de igual modo sensível, em certas zonas, a influência de um *script* (itálico ou grifo), a partir de textos impressos, designadamente os catecismos cujas respostas vinham geralmente em itálico, favorecendo a exercitação gráfica como forma de memorização. O método catequístico, organizando o conhecimento sob uma lógica de pergunta-resposta, não deixava de gerar alguns equívocos no aprendiz, uma vez que a representação gráfica das respostas sob a forma de itálico, com vista a assinalar junto do aprendiz as informações que este deveria fixar, conduzia pela repetição à construção de uma narrativa que ignorava as questões.

Uma escala de assinaturas é um constructo instrumental que permite observar, comparar e medir, num *continuum* gradual e valorativo, diferentes desempenhos autográficos, no âmbito de um marco teórico complexo, combinando de forma crítica e articulada facetas da alfabetização no contexto da cultura escrita. Só no âmbito de um marco teórico desta natureza é possível inferir, a partir da assinatura, níveis de alfabetismo e de literacia. A constituição da assinatura como variável literácita implica pelo menos duas dimensões socioculturais distintas: a) dimensão social, b) dimensão técnica. Na primeira dimensão estão envolvidos essencialmente factores como a identidade/afirmação e reconhecimento por parte do grupo e da sociedade em geral. O desempenho de certos papéis não depende somente do sujeito (actor), mas também do interlocutor, estando sobretudo em jogo uma reciprocidade que envolve participação e reconhecimento. Na dimensão técnica, constituída fundamentalmente pelo desempenho gráfico, são determinantes: a) a destreza e segurança do traço; b) a correcção gramatical; c) o traçado e ligação das letras; d) o alinhamento e harmonia/equilíbrio de conjunto; e) o estilo (propriedade e criatividade).

Se toda a assinatura tem um impacto social e se é muito provável que, em certos casos, não traduza mais que uma vontade de afirmação e reconhecimento, também acontece, por outro lado, que um traço mal esboçado e rudimentar reflicta um impedimento circunstancial de ordem neurofisiológica e não uma limitada capacitação literácita. Em algumas circunstâncias, a pessoa pode mesmo haver perdido toda a capacidade/possibilidade de escrita, mas saber ler. Só uma observação continuada, sistemática e diversificada quanto às fontes de informação, sobre um mesmo universo populacional, permite superar estas limitações de observação. Por outro lado, há indivíduos, exercendo funções socioadministrativas com recurso à cultura escrita e pertencendo a estratos sociais não populares, que se sabe (presume) serem leitores e escreventes, mas de quem apenas resta como única marca visível, quer da sua participação em determinados actos, quer das suas capacitações literácitas, a assinatura - é o caso de todos os que dispunham de um escrivão a título oficioso ou a título privativo.

Vista por esta forma, a assinatura pode entender-se como uma sofisticação da sigla ou do sinal-assinatura e consiste numa especialização de traço com base no alfabeto. À sua maneira, uma assinatura trabalhada corresponde a uma afirmação social em grande parte análoga à situação de esmero da sigla, ou à exibição de títulos e de insígnias e menos a uma manifestação escrevente de base cursiva. Daqui decorrem duas conclusões, uma de sentido positivo, outra de sentido negativo. De um ponto de vista positivo, pode dizer-se que quem exibe uma marca gráfica se afasta do anonimato para se incluir num grupo identificado - que em termos de utilização da linguagem é um falante identificado, sendo frequente fazê-lo na situação de testemunha. Decorre, por outro lado, uma conclusão de sentido negativo, uma vez que a presença de ornamentações na assinatura pode não traduzir qualidade no nível do domínio da leitura e da escrita, mas tão somente uma vontade expressa de afirmação marcada por exibicionismo. Neste sentido, há no decurso do século XVIII, correlativo a um cursivo mais arcaico, um fenómeno de afirmação, exibindo uma assinatura trabalhada e ornamentada (Queniart e outros).[39] É por consequência, tomando por base as diferentes

dimensões do desempenho gráfico e a sua evolução que se procuram estabelecer, com uma relativa margem de segurança, escalas que representam diferentes níveis de assinatura: níveis de capacitação e desempenho que traduzem práticas social e culturalmente assumidas e legitimadas pelo uso.

Séries e escalas de assinaturas

3. Uma orientação historiográfica comum entre os investigadores da História da Alfabetização é o recurso a estudos comparados. Para que o método comparativo seja implementado, são necessárias, entre outros aspectos que incluem uma definição rigorosa do período ou períodos e das zonas geográficas a comparar, a selecção das dimensões e a definição de critérios e medidas de comparação. Uma medida que permita comparar níveis de alfabetismo deve satisfazer duas condições: a) ser aplicável a uma vasta população em diversos países, população com idade, nível económico e condições sociais diversas, e por um longo período de tempo; b) ser padronizada de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, de região para região, no mesmo período histórico e de período histórico para período histórico (Schofield, 1981: 318-9; Graff, 1989 a: 10-11). Os níveis básicos de capacitação para a leitura e a escrita são, apesar de rudimentares, os que mais se aproximam dos pré-requisitos enunciados, posto que mais padronizáveis e aplicados sob uma maior uniformidade e universalidade de usos e contextos de cultura para cultura. Sucede, porém, que para a generalidade das pessoas o que resta como prova das suas marcas no domínio da literacia, para o período pré-estatístico é a chancela ou a assinatura com que firmaram a sua presença e participação em actos comunitários. A assinatura é portanto, no plano prático, a marca autográfica mais comum e universalizável e constitui um elemento objectivo que permite uma aproximação ao grau de alfabetismo para a generalidade das situações, designadamente para o período pré-estatístico.

O recurso a *estatísticas* e *censos*, para além de circunscrito ao período estatístico e apesar de tais informações assentarem em critérios objectivos e genéricos, não deixa também de conter limitações e merecer reservas no que se refere à especificidade dos

contextos que subjazem à recolha e elaboração dos dados informativos nelas contidos. De igual modo, não deixam de merecer reservas os inquéritos de opinião. Não obstante, uns como outros são elementos de informação muito úteis e facultam opiniões diversificadas, embora condicionados aos factores de contexto e circunscritos ao período estatístico. Para o período pré-estatístico, porém, o teste que melhor satisfaz os requisitos enunciados é a capacidade para assinar o nome. Se rigorosamente observados os requisitos metodológicos, no que se refere designadamente aos critérios relativos ao estilo gráfico e aos índices de representatividade, a assinatura não deixa de ser também um indicador extremamente útil no período estatístico, dadas as suas características de universalidade e uniformidade. O recurso à marca autográfica (assinatura) como indicador privilegiado na aproximação ao comportamento literácito de uma ou mais populações é uma via de acesso à construção da diacronia, permitindo comparar informações e registos de períodos diversos, sendo mesmo o único indicador comum aos períodos estatístico e pré-estatístico.

A assinatura (capacidade para assinar o nome) pode, deste modo, ser utilizada nos estudos de História da Alfabetização, com dois objectivos distintos: a) a assinatura como factor de distinção entre assinantes e não-assinantes, vulgarmente convertidos em alfabetizados e não-alfabetizados; b) a assinatura utilizada como indicador intrínseco do nível de alfabetismo.

Na primeira acepção, a assinatura funciona sobretudo como indicador externo, dada a sua utilidade para o reconhecimento dos não-alfabetizados, ou seja, enquanto indicador de uma ausência. Com efeito, a assinatura como critério de observação, relevando marcas de contraste no comportamento literácito de diferentes grupos sociais, é um recurso metodológico que permite medir com bastante rigor as taxas de analfabetismo. Nesta acepção tem sido utilizada com frequência, desde o século XIX, nomeadamente nos inquéritos de Maggiolo, em França. A contagem de assinantes e não-assinantes e a elaboração de séries organizadas constitui uma primeira fase de trabalho, geralmente muito laboriosa e cuidada para encontrar e comparar mais que uma observação de cada sujeito, por vezes em

documentos de natureza distinta com vista à superação de eventuais anomalias de observação, ou da circunstância do registo, por um lado e, por outro lado, com vista a evitar uma falsa duplicação de sujeitos em observação.

Mas a assinatura também tem sido utilizada como indicador intrínseco de alfabetismo. Tratando-se de um registo manuscrito que apresenta marcas pessoais, os investigadores têm procurado capitalizar tais características de pessoalidade, implementando estudos de diversa natureza, incluindo análises grafológicas com o ensejo de estabelecer marcas de personalidade e de carácter, indícios preditores de comportamento; marcas temperamentais, afectivas, intelectivas e outras. Para a História da Alfabetização importa fundamentalmente o estudo da assinatura, tomando por base o seu traçado gráfico. Tanto ou mais necessário que estabelecer índices de presença ou ausência de assinaturas é o conhecimento de quem assina, como e quando o faz. Para tal não bastam os reconhecimentos das marcas de contraste/oposição entre grupos com presença e ausência de comportamento alfabético; é necessário também comparar os traçados gráficos, assinalando semelhanças e diferenças. Subjacente a este exercício analítico está uma gradação em termos de concepção (arquitectura) global, com base em marcas de correcção, rigor, segurança, alinhamento, harmonia de conjunto. A instrumentalização desta análise comparativa tem como suporte uma escala de assinaturas.

3.1. Escalas de assinaturas

a) Uma escala de assinaturas que acentua a dimensão de contraste entre assinantes e não-assinantes é a que tem sido utilizada por Francisco Ribeiro da Silva, historiador que estabelece reservas a uma "excessiva compartimentação" dos níveis de observação -

> *o que nos parece mais seguro e menos susceptível de subjectivismos é a distinção fundamental entre os que assinam ainda que de modo menos perfeito e aqueles cuja assinatura é tão tosca, às vezes inacabada e tão mal desenhada que (...) consideramos* duvidoso *que saibam, de facto,* escrever. (Silva, 1986: 110-1)

É uma escala com três níveis, reservando-se o zero para a ausência de informação: sabem assinar - 2; não sabem assinar ou assinam mal - 1; sem informação - 0 (Silva, 1986; 1991).

O autor chama a atenção para duas medidas cautelares: por um lado, evitar a fusão entre os quase analfabetos e os verdadeiramente alfabetizados e, por outro lado, a necessidade de superar algumas subtilezas e particularismos de observação que podem induzir a análises muito subjectivas. De inteira segurança, revelam-se duas marcas fundamentais, para o que concerne ao Antigo Regime: a) dado o impacto social da assinatura, quem firmou de "cruz" ou por outro sinal equivalente não sabia de facto escrever; b) a assinatura de traçado muito tosco, rudimentar, uma "quase assinatura", obtida por amestragem da mão, representa uma "optimização" de um estádio de analfabetismo. A ruptura opera-se por conseguinte, segundo aquele autor, de forma a evitar que tais manifestações gráficas se confundam com assinaturas imperfeitas.

b) Estudando a alfabetização da população de Madrid para 1650, com base nos testamentos, Claude Larquié constata uma profunda relação entre o estatuto socioprofissional e a alfabetização: para o sexo masculino, possuir uma qualificação social ou profissional favorece a mestria da escrita logo também a da leitura; que a alfabetização, mesmo nos casos de assinatura mal desenhada, tem as suas premissas, desde o tipo de ocupação profissional e a natureza do trabalho ao meio sociocultural. Em 1650, pouco menos de 50% dos madrilenos eram capazes de assinar o seu nome. A cultura da sociedade madrilena do século XVII é contudo essencialmente aristocrática: os estratos nobres, os altos dignitários da administração e do exército, tal como o clero, sabem ler e escrever. A fronteira do analfabetismo instala-se no mundo do comércio e do artesanato. Os grandes ignorantes são os trabalhadores da agricultura e os trabalhadores urbanos. A escolarização, após uma expansão no século XVI, passa por um longo período de crise. Mas Larquié desconfia da assinatura, apesar de "o único sinal-chave que permite abordar quantitativamente o domínio da alfabetização das sociedades de Antigo Regime", para analisar os níveis culturais dos grupos sociais,

pois que, dada a sua ambiguidade, a assinatura é um "falso amigo". Na análise a que procede toma apenas em linha de conta o valor da assinatura como indicador de contraste entre os que "sabem assinar" e os "não-assinantes". O estudo sobre a alfabetização da população de Madrid e da relação entre estatuto socioprofissional e alfabetização é retomado por J. Soubeyroux.

c) Marie-Marlene Compère, estudando a alfabetização na região francesa de Languedoc para os séculos XVII e XVIII, recorre a uma escala de quatro níveis. Zona dividida entre protestantes e católicos, com um grande número de escolas a funcionarem nas vilas e paróquias de um e outro lado, sob apertado controlo das autoridades civis e religiosas, constata a autora uma relação determinante entre escolarização e alfabetização que faz "de la scolarisation un facteur privilégié de l'alphabétisation" (in Furet et Ozouf, 1977, II: 87). O crescimento do número de escolas fora acompanhado de uma prática escolar marcada pela assiduidade e por elevados níveis de consecução no que respeita à "mestria da escrita", nomeadamente entre os "notáveis", sobretudo nas vilas e para as escolas masculinas. A escolarização de uma parte da população é um factor de diferenciação no nível de assinaturas, pelo que se justifica a aplicação de uma escala de quatro níveis.

Neste contexto, para melhor compreender/interpretar e explicar o fenómeno da alfabetização, a autora analisa de forma comparativa um conjunto de assinaturas de nubentes, mediante uma escala, traduzindo o grau de desempenho da escrita: 4) assinaturas cuja destreza de traço traduz um uso regular da escrita por parte do autor; 3) assinaturas laboradas e letras bem formadas mas que fazem supor um esforço do autor; 2) assinaturas mal alinhadas mas bem legíveis, cujas letras foram aparentemente traçadas umas após outras (sem traços de união); 1) assinaturas disformes, mal elaboradas, deixando supor que o seu autor apenas possui um conhecimento vago das letras, podendo desenhá-las ao contrário, etc. (Compère in Furet et Ozouf, 1977, II: 91; Silva, 1986: 110). As assinaturas de tipo 1) traduzem indivíduos (homens ou mulheres) que mal conhecem as letras que compõem o seu nome e que se mantêm como grupo

marginal, face ao universo dos escreventes. Entre os esposos observados não ocupam mais que 10%.

d) Marie-Christine Rodriguez e Bartolomé Bennassar estudaram as regiões toledanas e andaluzas, para o século XVII, fazendo aproveitamento dos processos da Inquisição de Toledo e Córdova. Para análise da alfabetização recorreram a uma escala também formada por quatro níveis, o mais baixo dos quais traduz a situação de não-assinante: 4) sabem ler, escrever ou assinar bem; 3) assinam; 2) assinam mal; 1) não assinam, não sabem escrever nem ler. Na realidade o que se estabelece são três níveis para os alfabetizados. Esta escala tem já a particularidade de fazer a transferência para uma escala de nível de alfabetismo, uma vez que as fontes são explícitas nesse sentido, ao menos para os níveis extremos (cf. Silva, 1986: 110; Larquié, 1980: 8-9).

e) Jacques Soubeyroux, estudando, através dos testamentos, a alfabetização da população de diversas cidades espanholas, para o período entre 1750 e 1805, recorre a uma escala de cinco níveis, apenas três dos quais positivos: 5) assinam muito bem; 4) assinam bem; 3) assinaturas caligraficamente deficientes; 2) impedidos de assinar; 1) não sabem assinar. Os níveis 5 e 4 correspondem aos alfabetizados e o nível 3 traduz uma semi-alfabetização. Para efeitos de prossecução da análise comparativa, J. Soubeyroux elimina os indivíduos que recaem no nível 2, visto tratar-se de indivíduos de que não restam elementos de informação que permitam avaliar a qualidade da assinatura, sendo muito embora, para a generalidade dos casos, assinantes a quem o envelhecimento ou a doença impedem de assinar (cf. Moreno, 1989: 51-2).

f) Antonio Viñao Frago, Juan Rosa Gálvez e Pedro Luis Moreno Martínez fazem uso de uma escala de assinaturas com quatro níveis: 4) traço caligráfico; 3) traço normalizado; 2) traço memorizado; 1) traçado de mão guiada (cf. Moreno 1989: 52). Segundo o testemunho de Moreno Martínez, as ocasiões de dúvida mais frequentes surgem com assinaturas um pouco mais perfeitas que o padrão do nível 1, mas que se não enquadram no nível 2.

g) Dando notícia de um projecto sobre a alfabetização da população italiana da região de Emilia-Romagna, para o século XVIII, através das assinaturas dos nubentes, Daniele Marchesini (1983) utiliza uma escala de assinaturas com três níveis para além dos não-assinantes. Esta escala pretende, a partir de uma gradação da capacidade gráfica, inferir níveis de capacidade linguística: nível 3 - assinatura desenvolta e segura com inclinação e cursividade - traduz familiaridade com a escrita; nível 2 - assinatura elementar com erros de ortografia, minúsculas iniciais e desalinho, quer nos espaçamentos, quer nas direcções vertical e horizontal; nível 1 - pouco controlo da mão. Aliás, deve-se a Marchesini uma importante chamada de atenção para os aspectos gráficos do escrevente que não podem ser vistos como que fechados sobre si mesmos. Nesse sentido entende que devem ser tidas em conta, simultaneamente, três dimensões distintas: o tipo de letra mais vulgar em cada época; a tipicidade, ou seja, o grau de difusão desse mesmo tipo e, por fim, os aspectos pessoais da escrita.

3.2. A principal divergência entre as diversas escalas apresentadas diz respeito aos níveis inferiores, aos níveis atribuídos a assinaturas que não traduzem uma mestria, uma regularidade na escrita. M-M. Compère, embora registe que o nível rudimentar de assinatura não é muito frequente, considera dois níveis, para o referido espaço, tal como o fazem A. Viñao Frago e os seus discípulos. Por seu turno, Benassar considera apenas um nível abaixo da mestria; o mesmo para J. Soubeyroux e para Daniele Marchesini. É uma questão delicada que, para além do rigor técnico na observação do traçado gráfico, depende, em boa parte, do equilíbrio e da relevância que venham a verificar-se na distribuição dos registos ao longo da observação. Para efeitos de análise comparativa, com recurso ou não à matematização dos raciocínios, importa que para os diferentes níveis da escala se obtenha informação representativa.

A admissão de um ou dois níveis abaixo da mestria da escrita depende neste contexto de dois factores: uma acentuada hierarquização socioprofissional e uma escolarização com elevados níveis de exigência. Esta dupla verticalização afigura-se propícia a engendrar uma panóplia de comportamentos intermédios, traduzindo

práticas e frequências escolares muito diversificadas. Por outro lado, em contextos sociais fortemente hierarquizados, os fenómenos de imitação são mais frequentes. À medida que a frequência escolar se generaliza, tende a homogeneizar-se uma capacitação básica de uso da leitura e da escrita, desaparecendo por consequência as marcas correspondentes aos níveis inferiores à mestria.

As escalas de assinatura em si próprias constituem uma representação dos comportamentos e práticas autográficas, mas não permitem uma compreensão total do fenómeno da alfabetização e menos ainda explicá-lo de forma consequente. Como instrumentos de análise, permitem: a) estabelecer correlações com outras variáveis; b) o estabelecimento de constelações de variáveis com consistência e coerência interna - perfis, modelos; c) a comparação dos comportamentos autográficos de diferentes grupos sociais, quer no sentido diacrónico, quer sincrónico. Todavia, para explicar o fenómeno de alfabetização, é necessário convertê-las de escalas de níveis de desempenho autográfico, em escalas de níveis e práticas da cultura escrita - alfabetismo/alfabetização, literacia.

Enquanto marca pessoal com características de permanência no tempo, a assinatura revela-se uma variável fértil nos estudos sobre a alfabetização, ainda que justamente o seu valor como indicador autográfico tenda a ampliar-se, na medida em que reflicta uma evolução geral da prática da escrita, no plano pessoal. Tomada em si própria é um indicador cujas versatilidade e coerência interna permitem o estabelecimento de escalas de observação adaptáveis às características das populações em estudo e dos objectivos a alcançar. Tomada como indicador de alfabetismo, como suporte para a análise dos níveis culturais de diferentes grupos sociais, a capacidade de firmar documentos (assinatura) tem sido ora "privilegiada", ora "mal amada" nas preferências dos investigadores. Não obstante, a generalidade dos estudos para o período anterior ao século XIX começa justamente por tomar posição diante do debate em curso, acabando por assumir a assinatura, sob uma margem de relativismo metodológico, mas nunca como indicador desprezível. É sintomática a posição de Claude Larquié, que se diz forçado a conviver com um ente que é simultâneamente um "bom revelador" e um "falso amigo" -

> *Bon révélateur, en ce sens qu'elle est le signe-clé (le seul) qui permet d'aborder quantitativement le domaine de l'alphabétisation des sociétés d'Ancien Régime. Mais un "faux ami", également, dont beaucoup d'historiens ont fait remarquer, ces dernières années, le caractère ambigu.* (Larquié, 1980: 155)

Yves Castan, estudando a alfabetização na região de Languedoc para o século XVIII, e, mais recentemente, Ribeiro da Silva, referindo-se aos séculos XVI e XVII para Portugal, aludem ao impacto positivo de saber assinar o nome como factor de engrandecimento social. De idêntico modo, Queniart, como se referiu, assinala para a sociedade francesa uma corrente de valoração da assinatura como factor de afirmação no século XVIII, tendência que também se observa para Portugal, em correlação com a profusão de cursivos muito elementares.

Rab Houston, num trabalho de síntese interpretativa sobre alfabetização e sociedade no Ocidente para o período de 1500-1850, relevando a conexão entre escolarização e alfabetização, não deixa de referir-se ao teste da capacidade de assinar, que embora problemático, tem tido sua validade demonstrada em numerosos estudos (1983: 271). Para a região de Lorca, Moreno Martinez observa que o contraste da assinatura de um testamento "la cual no puede considerarse apócrifa, con el censo de 1860 muestra que el testamentario no sabía ni leer ni escribir" (1989: 51). Circunstância excepcional de um erro censual? Acasos pontuais em milhares de observações? interroga-se o mesmo investigador.

No plano substantivo, boa parte dos investigadores, referindo-se ao período pré-estatístico, admite como ponto de partida a opinião de R. Schofield quando, estudando o comportamento alfabético da sociedade inglesa pré-industrial, aceita, após vários estudos comparativos incidindo nomeadamente no levantamento das múltiplas circunstâncias socioculturais em que é necessário fazer prova da capacidade de assinar, que "the ability to sign was roughly equivalent to being able to read fluently, a measure of the former provides a good indication of the latter"

(1981: 324). É este mesmo autor que insiste na necessidade de contextualizar as investigações, prevenindo, por consequência, que, para o início do século XIX, uma medida de alfabetização baseada na capacidade de assinar provavelmente sobre-estima o número de escreventes e subestima o número de leitores a um nível elementar da capacidade de leitura, permitindo uma clara percepção do número de leitores fluentes. A capacidade para assinar de forma legível e correcta o nome é assim um nível intermédio entre a capacidade de leitura e a capacidade de escrita. A assinatura grafada com destreza e propriedade constitui um nível intermédio entre a mestria da leitura e a mestria da escrita.

Interrogando-se sobre as inferências a retirar do estudo das assinaturas, Michel Vovelle não esconde um relativo cepticismo ao afirmar que certas assinaturas são "testes de analfabetismo", ao menos no que se refere à capacidade de escrever (1972: 61). Carl Kaestle e Damon-Moore, aceitando a validade do teste elaborado por Schofield para a população pré-industrial de Inglaterra, mais especificamente para grupos de trabalhadores, entre 1830 e 1840, interrogam-se sobre a utilização da assinatura como base de investigação para o período compreendido entre 1650 e 1850, advertindo que "the relationship between signing and reading may vary by gender, by class, by place, and by period" e que não deixa de referir-se apenas a um número mínimo dos leitores (1991: 12).

A assinatura como indicador de alfabetização assume o valor que o investigador consegue de forma comprovada atribuir-lhe. Para os estudos sobre o período pré-estatístico nunca será um indicador desprezível, é uma chave para a investigação a partir da qual se obtém percepções globais e se abrem hipóteses de análise diferenciada. Como validar a assinatura? Como convertê-la em indicador de alfabetismo/alfabetização? Dois tipos de teste têm sido ensaiados para validação da assinatura como indicador privilegiado de alfabetização: 1) um teste contextualizado que visa aferir da adequação e da correspondência entre os níveis de uma escala de assinaturas e os níveis de uma escala de alfabetismo; 2) uma validação externa, que, pressupondo um significado e um valor para a assinatura, visa aferir do seu comportamento como variável independente a partir da análise

comparada de várias combinatórias, definidas por referência a eixos diacrónicos e a eixos sincrónicos.

Quando existentes, as escalas de alfabetização tendem a apresentar uma maior diversidade de níveis que as escalas de assinaturas. Rodriguez e Bennassar, estudando os processos da Inquisição de Toledo, recolheram informação relativa a onze níveis diferenciados de instrução entre os arguidos. Sendo o controlo ideológico, nomeadamente o controlo de materiais de leitura e de escrita, um dos móbeis de perseguição por parte do Santo Ofício, não admira que entre os perseguidos se contem sobretudo indivíduos que sabem ler e escrever, por consequência indivíduos com um nível intelectual suficiente ou elevado. Como não admira, por outro lado, que uma outra parte dos arguidos haja sido arrastada para as malhas da Inquisição por práticas, ritos ou dizeres heréticos, que não são incompatíveis com um estádio de puro analfabetismo. Deste modo, a escala de assinaturas utilizada por Marie-Christine Rodriguez e Bartolomé Bennassar apresenta dois níveis para os assinantes e apenas um para os que assinam mal, não deixando de ter significado a presença de não-assinantes (cf. Silva, 1986: 110; Houston, 1983: 270). Não se fez sentir por conseguinte a necessidade de um nível que traduzisse assinaturas de "mão guiada", de traço amestrado por imitação, tal como sucede noutros estudos, nomeadamente nos de Viñao Frago e dos seus colaboradores para a população testamentária de Múrcia, Lorca e Alcantarilla.

Também Marie-Madeleine Compère admite, estudando a população de Languedoc, que o fenómeno da escolarização, apesar de muito intenso e do seu elevado nível de consecução, não deixou de gerar franjas de marginalidade face à alfabetização, o que se comprova na incapacidade de alguns nubentes em assinarem o seu próprio nome e fazendo-o outros de forma muito tosca. São todavia pouco frequentes estes assinantes rudimentares. Referindo-se a investigações sobre os processos de alfabetização na Suécia, onde a incidência principal fora sobre a leitura, H. Graff alude a ensaios de utilização de escalas de assinatura constituídas por dez níveis. Poder-se-á esboçar, como princípio genérico e sob a forma de pergunta, que quanto maior for a

incidência dos processos de alfabetização sobre as capacidades da escrita, menor é o nível de diferenciação entre os escreventes?

Validação da assinatura como informação histórica

4. Apresenta-se, de seguida, uma escala de assinaturas que foi validada, nos planos interno e externo, no contexto de uma municipalidade rural portuguesa, na segunda metade do século XIX. A validação interna respeita essencialmente ao grau de fidelidade quanto à representação (compreensão) do objecto, enquanto a validade no plano externo se reporta essencialmente à interpretação, à explicação na sua internalidade objectual e à inscrição, projecção no fenómeno global da alfabetização.

Um teste de natureza externa, sobre a relevância da assinatura como indicador e meio de compreensão e factor de explicação foi esboçado e levado a efeito por François Furet e Jacques Ozouf, para o ano de 1866, reavaliando um manancial de informação e estudos levados a efeito sobre a alfabetização nas diversas regiões de França, sob o pressuposto de que a assinatura é um indicador válido e privilegiado na abordagem do fenómeno da alfabetização. Uma validação *a posteriori,* que resulta do cruzamento para as mesmas regiões e para o mesmo período das informações contidas em três documentos diferentes: a) Estatística geral de França para o ano de 1866 (*Statistique générale de la France*), publicada em volume retrospectivo no ano de 1880 - organizada por departamentos jurídico-administrativos. Não foram incluídas no censo as crianças com menos de 5 anos e quanto ao nível de instrução as pessoas foram repartidas em quatro categorias: sabem ler e escrever; sabem ler somente; não sabem ler nem escrever; não respondentes. b) Informação relativa aos recrutas, melhor aos *Recenseamentos militares*, organizada regularmente por departamentos a partir de 1827. Nos anos 60, a informação sobre instrução surge ordenada em quatro categorias: sabem ler e escrever; sabem ler; não sabem ler nem escrever; ausentes (não sendo possível comprovar o nível de instrução). c) Os *Quadros de Maggiolo*, elaborados com base nas assinaturas dos actos de casamento.

Três fontes diversas cujos dados foram recolhidos nos dois primeiros casos por informação dos interessados, enquanto o terceiro é um índice objectivo de outra natureza. Há uma proximidade quanto aos níveis etários em observação; já quanto ao género, o recenseamento militar é exclusivo do género masculino. Assim foram cotejados os dados das fontes *a* e *c* por um lado e os dados de *b* por outro, a fim de apreciar o valor do indicador assinatura. Foram submetidos a uma técnica de análise factorial todos os dados relativos a instrução, assinatura e género para o ano de 1866. Calculada a correlação, pôde estabelecer-se uma covariação nos movimentos dos diferentes dados, concluindo os autores que

> *la variable signature et la variable lire et écrire organisent le corpus des départements français sur le même axe et dans le même ordre hiérarchique. La capacité à signer renvoie donc bien à ce que nous appelons aujourd'hui l'alphabétisation, et qui comporte lecture et écriture*. (Furet et Ozouf, 1977, I: 27)

A assinatura é um preditor válido, informando sobre o nível de alfabetismo e permitindo inferir o nível de alfabetização. A sua constituição como variável metodológica opera-se por duas vias distintas, dada a complexidade dos critérios e dados os objectivos da análise: a) variável de contraste; b) variável de gradação, como já se aludiu. Com efeito, a assinatura informa e permite separar uma população ou um grupo social em dois grupos distintos - assinantes e não-assinantes, pela simples constatação de presença ou ausência de apenas um único critério "sabe assinar" ou "não sabe assinar". A observação é tanto mais segura quanto a verificação criterial se faça em presença ou se obtenham registos, quer positivos, quer negativos sobre o referido comportamento em relação a todos os indivíduos em análise. Dependendo do período histórico e dos objectivos do estudo, importa, não obstante, esclarecer qual o significado a atribuir às "quase-assinaturas" (Vovelle, 1972). Mas para comparar a qualidade e o traçado dos registos gráficos, é ainda necessário que recaiam dentro de um mesmo estilo de escrita.

A assinatura pode assim funcionar como indicador de nível de alfabetismo/alfabetização, enquanto variável multicriterial, constituindo-se por combinatórias de factores de execução - traço, legibilidade, propriedade - e permitindo distribuir/ordenar os indivíduos segundo uma escala de categorias de observação. Para poder ser utilizada desta forma, a escala de assinaturas deverá satisfazer certos requisitos, tendo de ser validada interna e externamente. a) A validação interna visa testar a escala quanto ao número de categorias e quanto à consistência e representatividade das marcas de escalonamento, tendo em atenção uma amostra significativa da população em estudo; b) a validação externa visa sobretudo medir o grau de significância e de correspondência dos níveis da escala de assinaturas com os indicadores de contexto e com os indicadores correlativos, referentes a marcas (pessoais e grupais) com significância na problemática da alfabetização. Se na primeira verificação interessa indagar da validade da escala, na segunda verificação interessa indagar da sua fidelidade ao grupo, ou grupos em estudo.

Um estudo desta natureza permite uma abordagem do fenómeno da alfabetização que, superando as conclusões no nível de analfabetismo/alfabetismo, mergulhe na problemática da significância sociocultural do domínio das capacidades de leitura e de escrita e das múltiplas implicações pedagógicas dos processos alfabetizadores. Na sequência do estudo apresentar-se-á um ensaio de escala e validação para uma população portuguesa de finais do Antigo Regime.

4.1. O tratamento metodológico da assinatura constitui uma necessidade e uma condição para a investigação no domínio da história da alfabetização do Antigo Regime. Não constitui todavia uma condição suficiente, em si própria. A assinatura é a marca mais universal de alfabetismo, sobretudo para o Antigo Regime. É padronizável, uma vez que corresponde aos mesmos objectivos e aos mesmos requisitos simbólicos e gráficos, dentro do respectivo código linguístico; tende a acompanhar e reflectir a evolução da capacitação gráfica dos indivíduos; constitui um elemento de comparação, ainda que dentro de diferentes códigos linguísticos, dado corresponder universalmente aos mesmos objectivos; é a marca básica e capaz de

compreender uma maior diversidade de indivíduos dentro de uma mesma sociedade, comunidades ou grupos.

Dado tratar-se de um instrumento de observação basista, proporciona a inclusão de indivíduos que eventualmente apenas conseguem assinar, iludindo o investigador relativamente ao seu iletrismo. Por outro lado, tratando-se de uma marca pessoal, pode revestir-se de um estilo e de uma preocupação de afirmação e exibição que também ela não corresponda à realidade. Todavia a história da alfabetização jamais poderá prescindir das assinaturas para o período pré-estatístico, e no plano da significação a assinatura não gera mais dificuldades ao historiador que outras informações históricas, ainda que de natureza diferente, relativas, designadamente, às funções desempenhadas pelos indivíduos em análise. Toda a informação histórica exige uma verificação, uma contextualização, uma comparação. Saber que um indivíduo foi juiz de paz, ainda que confirmada, esta informação só tem significado historiográfico se inserida dentro de uma problemática. A assinatura vale o que vale e vale aquilo que o constucto teórico e a aplicação hermenêutica a fizerem valer.

A problemática que subjaz a uma hermenêutica baseada na assinatura, como indicador acerca das capacidades literácitas, compreende as seguintes dimensões: i) contexto(s); ii) usos da cultura escrita; iii) formas e processos de iniciação e acesso à cultura escrita; iiii) práticas e recursos à cultura escrita no quotidiano, ou no desempenho profissional. Assim pois, tomando como centro o sujeito individual, ou grupal, esta problemática resume-se, em essência, a duas questões estruturantes que traduzem o nível de literacia do sujeito: conhecer a capacidade de representação da realidade e do pensamento pela cultura escrita; conhecer a capacidade de apropriação e acção sobre o real e o pensamento, fazendo uso da cultura escrita. A cultura escrita é um meio de comunicação pelo que o comportamento individual se esclarece e ganha sentido na interacção e no reconhecimento por parte da comunidade. A literacia é essa capacitação de representação e apropriação/acção sobre o quotidiano, com base na cultura escrita - uma invenção do quotidiano com base na simbolização e na comunicação verbal.

Deste modo, uma escala de assinaturas, para corresponder a um descritor que permita indiciar e prever as capacidades literácitas dos sujeitos, haverá de ser integrada e testada no plano externo e na sua internalidade. Na sua internalidade, a validação envolve dois índices principais: um de fidelidade, outro de validade - o primeiro corresponde à adequação, ou seja em assegurar que a escala enquanto representação da realidade a traduz, a descreve pela forma mais fiel, ainda mesmo no plano analógico. A validade por seu turno prende-se com a utilidade da escala para efeitos das questões que se visam resolver - em que medida a escala estabelece a ponte entre a realidade e o constructo teórico, sem perder a sua fidelidade ao objecto. A validação externa da escala de assinaturas é porventura a questão essencial, se se intentam tomar a assinatura e o letrismo, não como capacitações depositadas nos sujeitos (de que o sujeito é depositário), mas justamente como meios de aceder, representar e tomar decisões no seu próprio quotidiano, nos planos pessoal, grupal e institucional. É como comunicação que a literacia faz sentido e ganha acuidade histórica, como se demonstrou.

A questão central reside efectivamente na validação da escala de assinaturas como previsor das capacidades letradas do sujeito (letrismo) e por consequência como previsor das suas capacidades de comunicação e acção, com base na cultura escrita. Uma validação cuja matematização envolve a construção de três escalas distintas e a sua aplicação a uma mesma realidade: uma escala de assinaturas; uma escala de capacitação letrada, habilitação literária, letrismo, alfabetismo; uma escala de literacia/comunicação.

A heurística e a hermenêutica da comunicação como sentido e prática de literacia, para públicos que não deixaram marcas gráficas para além da assinatura, na generalidade dos casos e para um período em que a profissionalização das práticas escreventes era muito usual, revestem-se de características específicas. Se por um lado se torna necessário capitalizar arqueologicamente todos os fragmentos de informação, por outro lado, é necessário criar um campo, ainda que amplo de incidência da cultura, usos e práticas de escrita, sem o que, nem esses fragmentos ganharão sentido, como documento histórico, nem a sua projecção ganha valor científico. A construção deste campo

de referência opera-se por duas vias diferenciadas, sendo testado pela sua eventual correlação. A primeira via consiste numa inventariação de situações em que a comunicação escrita se tornara usual, procurando conhecer e sistematizar a frequência e o tipo de uso e, em concomitância, conhecer quem fazia recurso da escrita no quadro de tais situações, como prática profissional, ou como requisito básico à participação activa - dois exemplos: o procurador concelhio fazia-se acompanhar, por dever de ofício, de um escrivão; no entanto normalmente ele próprio era leitor e escrevente; também os visitadores eclesiásticos e outros se faziam acompanhar de escrivães.

Uma outra via correlativa desta inventariação de usos, práticas e funções, incluindo o foro privado como a epistolografia e a leitura clandestina, consiste na construção de perfis complexos e multidimensionais constituídos por variáveis socioprofissionais, biográficas e alfabéticas e inquirir da sua consistência interna. São constructos - simulações, modelos - com grande valor heurístico e hermenêutico, fundamentados numa representação historiológica da realidade e que conferem consistência e argumento à narrativa histórica. Para a construção destes perfis, quanti-qualitativos, torna-se necessário um trabalho prévio de definição e validação de escalas específicas, como se referiu. Estes perfis multidimensionais representam actores através dos quais se faz uma aproximação, uma simulação da realidade histórica. Esta modelização da realidade, arquitectada a partir de uma hermenêutica (re)construtiva da documentação histórica permite ao historiador refugiar-se no papel de observador crítico.

Por fim a documentação biográfica que constitui uma fonte de informação e validação interna e externa a estes passos metodológicos; enquanto entrada particular, a informação biográfica constitui o meio fundamental para questionar a visão de conjunto.

Escalas de escrita

5. Os primeiros ensaios que se conhecem sobre a elaboração de escalas de escrita datam do século XIX. A criação destas escalas fica a dever-se a uma preocupação pedagógica que visa escalonar as fases do acto de escrever a fim de criar estratégias de ensino e práticas

adequadas, por um lado, e a uma preocupação de carácter preventivo, premonitório relativamente ao comportamento futuro das pessoas, por outro. Com efeito, dada a aceitação da existência de implicações e de relações entre delinquência e escolarização, ou melhor, entre criminalidade e ausência de escolarização, temática muito focada em finais do século XIX, importava criar instrumentos de medição que servissem de indicadores, preditores, a fim de viabilizar uma intervenção preventiva, nomeadamente junto de indivíduos, potenciais criminosos.

As escalas que se apresentam na transição do século XIX para o século XX são no entanto muito descritivas. Retomada na década de trinta, a escala de Thorndike, aparecida em 1910, comporta três critérios básicos de qualidade: legibilidade, estética e personalidade; a de Starch (1913) consagra a legibilidade, a rapidez e o formato das letras, etc.; para F. N. Freeman (1912) o julgamento de qualidade era obtido de acordo com cinco notações: 1) a regularidade de inclinação das letras; 2) a qualidade do traço; 3) a rectitude das linhas; 4) a formação das letras; 5) o bom espaçamento das letras e das palavras. A ficha de notações que C. F. Gray apresentara em 1915 insistia nas dimensões genética e evolutiva. Faria de Vasconcelos, fazendo uma análise sumária das questões do ensino da escrita e após se haver referido a várias escalas de escrita, acentua que para a escrita se têm estabelecido dois princípios gerais, duas "espécies de normas: normas de progresso e normas de perfeição". As primeiras permitem medir o estádio de evolução, as segundas o ponto de chegada. Faria de Vasconcelos analisa os problemas e métodos de aprendizagem da escrita, privilegiando o método da aprendizagem directa, por cópia de modelo alternando com a escrita de memória, ante os métodos de percurso tacteado, decalque, ou a uma combinatória destes vários métodos (Vasconcelos, 1935). Muito provavelmente o método de cópia, "aprender a escrever, escrevendo", foi utilizado por muitos mestres de Antigo Regime, fazendo os alunos copiarem o nome. A falta de qualidade deve-se em muitos casos à ausência de reforço.

Tomando como referencial o que designam de ideal caligráfico proposto pela escola, Mabel Condemarín e Mariana Chardwick retomam a escala de J. Ajuriaguerra, distinguindo três

fases na aprendizagem da escrita em idade escolar: etapa pré-caligráfica; etapa caligráfica infantil; etapa pós-caligráfica. A análise da escrita infantil em idade escolar pode ter algum interesse, não tanto para se estabelecerem analogias entre escritas escolarizadas e escritas não escolarizadas, mas para comparar as tipologias adoptadas e as respectivas fases de evolução.

Com efeito, analisando alguns exemplos da escrita infantil na etapa pré-caligráfica, fica-se com uma impressão global que aponta para uma harmonia de conjunto e para regras básicas de traçado das letras e de ligação das mesmas, que tem pouco a ver com a deselegância e a rudeza dos traçados das assinaturas rudimentares dos semi-alfabetizados. Ou seja, desde as suas primeiras manifestações gráficas que a criança deixa transparecer uma orientação metodológica. Já por outro lado, a forma como esta escrita infantil evolui para a etapa caligráfica e mesmo para a etapa pós-caligráfica apresenta alguma analogia com a tipologia das assinaturas no nível dos escalões de suficiência e de aperfeiçoamento: as palavras estão bem definidas, as letras desenhadas segundo uma orientação correcta do traço, as hastes bem definidas e alguma destreza na execução. Apesar da relativização necessária, devido ao factor etário, poder-se-á concluir que as assinaturas rudimentares foram obtidas sem qualquer iniciação metodológica?

Ainda que as escalas de escrita, utilizadas no mundo escolar, em pouco possam ser transferidas para a alfabetização, designadamente para os séculos XVII e XVIII em que as oportunidades de escrita eram muito irregulares, como muito irregulares os processos de iniciação, a legitimação científica deste instrumento de observação e o seu enquadramento num construto teórico são análogos aos que se colocam a historiografia da alfabetização, designadamente no que respeita às escalas de assinaturas.

Hermenêutica das escalas de assinaturas

6. Uma preocupação central dos estudos sobre alfabetização é a inferência das eventuais implicações e consequências do uso e práticas da leitura e da escrita por parte dos indivíduos; ou seja, em

que medida e por que meios tais capacidades de leitura e de escrita afectaram as suas formas de comunicação, as suas decisões e os seus rumos de vida; em que medida a sua maneira de pensar e agir reflecte um domínio integrado das capacidades de leitura e de escrita. Entram nesta problemática, como já se referiu: a) as questões de contexto, b) as questões relativas a métodos de iniciação alfabética, c) questões relativas à instrumentalização das práticas da leitura e da escrita, d) as questões relativas a expectativas, usos e reforços das capacidades de leitura e de escrita.

Assim, portanto, uma problemática que força o investigador a observações múltiplas e ao cruzamentos de variáveis. O conhecimento das circunstâncias de aprendizagem e a avaliação significativa da existência e do significado de combinatórias de variáveis, sobretudo de variáveis relacionadas com uma aplicação positiva da cultura escrita, são suportes epistémicos que permitem uma abordagem explicativa do fenómeno da alfabetização.

Deste ponto de vista, as variáveis mais ricas são as que se relacionam com a biografia dos indivíduos, nomeadamente as que respeitam à caracterização socioeconómica e aos desempenhos profissionais e administrativos - variáveis individuais, familiares, grupais e comunitárias/societárias. Não obstante, os estudos com base na observação das assinaturas comportam muitas limitações e, porventura, tão necessário como medir-lhes o impacto e significado, é avaliar-lhes os contornos. No plano histórico, as investigações sobre capacidades de leituras e escrita tomaram por suporte a transcrição de uma mensagem, ou mesmo a grafia do nome. Há escalas de tipologia grafológica. Há escalas de escrita. Também no domínio da investigação criminal e da diplomática se têm desenvolvido muito os estudos sobre a autenticidade e o traço das assinaturas.

A utilização da assinatura como indicador de capacitação literácita envolve, para além das reservas já em vários momentos referenciadas, um conjunto de precauções e operações metodológicas, prévias:

a) definir uma ordenação de categorias (uma escala) que traduza um escalonamento de níveis de desempenho gráfico

suficientemente diferenciados que permitam uma representação do estado real da população em análise;

b) as categorias relativas à assinatura devem corresponder a níveis de capacitação literácita suficientemente definidos, sem o que deixa de fazer sentido qualquer ensaio de transferência de capacidades e destrezas;

c) dos elementos de contexto e dos factores correlativos dependem em parte a definição dos processos alfabetizadores e em parte a caracterização e a evolução historiográfica do fenómeno - a alfabetização em abstracto é um vazio; neste sentido, as categorias de análise dos níveis de execução das assinaturas devem permitir a operacionalização criteriosa de combinatórias de variáveis de execução e de contexto, que representem estádios/modelos de alfabetização;

d) a assinatura é um indicador privilegiado acerca dos níveis de alfabetização e, inserida em combinatórias multifactoriais, é uma via de acesso à evolução histórica da cultura escrita.

e) Se, por pressuposto, uma das consequências da escolarização é a homogeneização de conhecimentos e de aptidões básicas no que respeita às capacidades de ler e escrever, deixa de fazer sentido aplicar a uma população genericamente escolarizada uma escala que vise representar níveis básicos de capacitação oral, ou escrita, nomeadamente uma escala de assinaturas que tenha por critério fundamental a qualidade gráfica. Se, porventura, uma população nestas condições, ou seja, basicamente escolarizada, continua a apresentar uma diversidade de níveis de alfabetização suficientemente definidos, é necessário recorrer a outros indicadores mais complexos que a assinatura. Com efeito, a escolarização no nível elementar visa, antes de mais, a uma normalização (uma homogeneização) de comportamentos socioculturais. Por contraposição a esta perspectiva, admite-se que a assinatura possa ser um indicador útil, marcado por certa objectividade, quando se estudam populações não genericamente escolarizadas ou onde a escolarização foi muito irregular.

Já se notou que têm sido adoptadas escalas de assinaturas com número diferente de categorias e que tais opções ficam a dever-se, por

um lado, à definição dos objectivos de cada investigação e, por outro, à necessidade de validar a escala de acordo com as marcas de contexto e as características literácitas da população em análise. Todavia para que um estudo se revista de significância é necessário, como ponto de partida, que não apenas a escala apresente uma diferenciação de níveis, objectivável, como, uma vez aplicada, se obtenha uma distribuição equilibrada da população pelas diferentes categorias da escala.

Uma escala de assinaturas

7. A escala de assinaturas que se apresenta contém cinco níveis de observação, incluindo um primeiro de não-assinatura.

Nível 1 – não-assinatura (siglas, sinais-assinaturas) - por duas razões distintas entende-se que é útil incluir este nível numa escala de assinaturas: a) para que seja operacionalizado em nível informático; b) porque representa uma distinção muito importante a montante, que é o reconhecimento da existência de uma barreira entre aqueles que firmam "de cruz" e os que tão-pouco chegam a pegar num instrumento de escrita, sendo muito significativo o caso da mulher. (Não se encontrou ainda nenhuma situação, para o período em estudo, genericamente os séculos XVIII e XIX, em que a mulher firme "de cruz" ou por qualquer outro sinal. Em contrapartida, quando um homem e uma mulher não sabem assinar, ele firma de cruz e ela "por não saber assinar" (roga) recorre a um terceiro "a rogo").[40] Mas não apenas o caso da mulher, também o caso de alguns serviçais. A mulher tomou no entanto parte activa em processos socio-administrativos como madrinha, como testemunha (caso frequente nas *Inquirições de Genere*), ou mesmo como outorgante, ré ou queixosa; todavia não firma "de cruz", como genericamente a mulher rural não assina antes da segunda metade do século XIX.

Os sinais variam de acordo com factores pessoais e socio-profissionais. Pode falar-se assim como que de um subescalonamento de marcas, havendo quem, em torno da "cruz" ou de outra sigla, elabore habilidosas composições artísticas com objectivos de afirmação social, ou quem valorize de forma estrita os factores de identidade. Francisco Ribeiro da Silva, estudando os oficiais do Porto

e da sua região para 1580-1650, analisou com detalhe as marcas mais comuns e agrupou-as do seguinte modo: a) conjunto de "sinais de cruz", grega ou latina, ou que tomando a cruz como referencial acrescentam um pormenor peculiar que permite identificar o autor, como se de assinatura se tratasse; b) série de sinais relacionada com a profissão, representando objectos simbólicos; c) um conjunto de signos, mediando entre uma representação objectal e uma sigla, cujo grau de abstracção permite composições ideográficas - neste conjunto se incluem geralmente as marcas de pilotos, mestres de naus e mercadores. A chamada cruz de cinco pontas ou sino-saimão é bastante usual (Silva, 1986).

Há um ou outro caso em que se observa uma mistura de assinatura e marca, ou tendendo para uma sigla estilizada onde parece sobressair uma inicial, ornada por símbolos de profissão, ou sucedendo que o nome próprio esteja autografado e o apelido seja representado por uma marca, quiçá um patronímico, ou incapacidade de grafar o apelido, por menos vulgar, ou por o sujeito em causa haver recebido o apelido já de adulto.

A interpretação destes sinais-assinaturas, mais ou menos imaginativos e cuidados na apresentação, se implica uma categorização por profissões e a busca de analogias e correspondências simbólicas com o estatuto socioadministrativo, também carece de um cruzamento com outras variáveis relacionadas com a alfabetização. Em todo o caso poder-se-á concluir que os seus titulares são indivíduos que não sabem escrever, ou melhor, indivíduos que não foram iniciados à grafia do alfabeto.

Nível 2 - assinatura imperfeita; assinatura rudimentar. Nesta categoria da escala podem admitir-se dois níveis: a) um esboço de letras muito mal elaborado, praticamente nenhuma letra está completa, não há percepções de ligações, nem qualquer indício de maiusculação; b) uma evolução gráfica do primeiro estádio - parte das letras estão definidas, embora continuem não ligadas. Tem-se ensaiado em certas circunstâncias uma observação minuciosa que permita esta diferenciação, no entanto é-se geralmente forçados a abandoná-la pela pouca significância numérica dos registos colocados na primeira destas acepções.

Assim nesta categoria de assinatura imperfeita se englobam os dois níveis a que se refere Viñao Frago com as designações de "mão guiada" e "traço memorizado", procurando, por um lado, acentuar os factores de contraste a jusante, ou seja com a assinatura de "traço normalizado" e, por outro lado, superar algumas limitações numéricas de observação. Trata-se em qualquer caso de uma assinatura rudimentar com: a) letras soltas e toscamente desenhadas; b) ausência de harmonia de conjunto; c) sobrevalorização das partículas de ligação; d) uso indiscriminado de maiúsculas e minúsculas; e) uso de abreviaturas que não permitem decifrar a palavra; f) predominância do traço rectilíneo descendente; g) os apelidos e nomes menos usuais num conjunto populacional definido surgem mais mal desenhados que os nomes e apelidos vulgares.

Um expediente técnico de triagem deste nível de assinatura reside na impossibilidade de aceder à decifração do nome ou apelidos sem o recurso a uma informação externa, devido quer à rudeza do traço, quer à insensibilidade leitora do grafante. Pode adiantar-se ser convicção que estes assinantes, na sua generalidade amestraram um "ductus" sobre o seu nome, por onde porventura foram iniciados ao alfabeto. Não se percepciona um jogo de silabação, muito embora surjam alguns agrupamentos de letras.

Nível 3 - assinatura normalizada, completa (podendo ser abreviada). Apresenta um nível mínimo de gramaticalização que se traduz num uso criterioso e gramaticalmente correcto das maiúsculas, embora a partícula de ligação possa ainda surgir com maiúscula, num jogo quase perfeito da silabação e num sub-relevo das partículas de união das palavras; quando existentes, as abreviaturas tendem para uma estilização que permite a correcta decifração do nome ou dos apelidos; esboçam-se algumas ligações entre as letras que tendem a normalizar-se (de que resultam por vezes algumas constelações gráficas mas que não perturbam a harmonia de conjunto); há uma preocupação de alinhamento e uma harmonia de conjunto onde é possível percepcionar-se um jogo estratégico de antevisão, notório na busca de um espaço adequado para o registo de toda a assinatura; pelo uso pode desenvolver-se um estilo próprio no fechamento das hastes ou noutros adereços.

Nível 4 - assinatura caligráfica. Todas as letras estão correctamente desenhadas e ligadas; há ritmo e cadência; se for o caso, o "ductus" do instrumento gráfico traduz flexibilidade do pulso e dos dedos, variando de espessura e inclinação conforme as circunstâncias; as ligações e o "ductus" das letras são correctamente conduzidos; inclinação e presença de marcas pessoais. Nos grupos profissionais da escrita, observa-se uma preocupação de estilo, adoptando, embora às vezes de forma imperfeita, um determinado modelo de escrita. É este nível gráfico que apresenta certo paralelismo com o modelo caligráfico escolar.

Nível 5 - assinatura pessoalizada - traço, ritmo e cadência individualizados; equilíbrio; perfeição e marcas pessoais; estilo.

Os "barroquismos" são mais comuns nos níveis elevados, nomeadamente no nível 5, mas podem subsistir, em alguns casos com assinaturas de nível 3.

Tal como se referiu para os dois níveis básicos, também se torna necessário por vezes agrupar os níveis quatro e cinco, sobretudo pela insignificância numérica dos casos de nível cinco. Por outro lado, no que respeita a uma análise dos níveis básicos de alfabetização, nem sempre se verifica uma necessidade objectiva de distingui-los entre si, bastando contrastá-los com os níveis inferiores. Em termos de escala, faz sentido a sua manutenção a fim de traduzir uma utilização pessoalizada e marcada por um estilo, em contraste com a normatividade do traçado de nível 4.

Assim, na base de dados informatizada registam-se estes dois últimos níveis de forma autónoma, o que permite ainda cruzá-los transversalmente com outras variáveis e obter modelos multidimensionais que ilustram o desenvolvimento do fenómeno da alfabetização. Complementarmente pode dizer-se que entre outras virtualidades da análise, a observação das marcas pessoais e de aperfeiçoamento favorece a compreensão e a interpretação de alguns fenómenos de imitação que se desenvolvem no interior de grupos iniciados à alfabetização.

7.1. As limitações e as vantagens de uma escala deste tipo são diversas. A principal vantagem desta escala é a eventual

correspondência entre os níveis de assinatura e os níveis de alfabetização. Enquanto escala está contudo sujeita a factores de perturbação, quer na sua aplicação, quer quando se pretendem fazer inferências.

a) O traço normalizado, tal como ainda o traço caligráfico podem induzir o observador em erro, posto que, sendo uma execução perfeita do traçado da assinatura, faz-se-lhe corresponder uma utilização regular, autónoma e correcta das capacidades de leitura e de escrita, o que nem sempre é verdadeiro. Com efeito, em algumas circunstâncias tem-se observado uma grande disfunção entre a rudimentaridade ortográfica e caligráfica de pequenos registos que acompanham a assinatura e a perfeição da própria assinatura. Também não deixa de ser possível a situação inversa, ou seja uma assinatura algo rudimentar, advinda de indivíduos que sabemos alfabetizados.

b) Sucede, por outro lado, que a qualidade do traçado da assinatura tende a melhorar com o desempenho técnico de funções onde a leitura e a escrita são usuais. A melhoria técnica da assinatura depende assim da oportunidade e da regularidade de utilização da escrita, o que pode sugerir que a assinatura é em algumas circunstâncias um indicador por defeito das capacidades literácitas.

c) O nível 3 traduz uma iniciação alfabética, ou uma optimização excepcional de uma amestragem, além disso, sendo o nível médio, nele recaem muitos registos em que há dúvidas. É um nível que traduz uma alfabetização, uma formação que permite ler e escrever pequenas mensagens, muito embora, em contraste com o nível 4, não deixe de traduzir uma irregularidade de uso e de formação. De um ponto de vista teórico, e analisado na diacronia, corresponde a um estádio de alfabetização que não é realista, porque se houve escolarização regular, haverá uma fluidez na escrita que se faz corresponder ao nível 4, se não houve aprendizagem, não ficará superado o nível 2. É um nível de assinatura muito dependente de situações de reforço que se prendem a um contacto regular com a mensagem escrita e com pessoas alfabetizadas. Neste sentido, reveste-se de grande utilidade o cruzamento com variáveis relativas a funções socioadministrativas e ao estatuto social. Em certos períodos do

Antigo Regime, há uma grande concentração de assinaturas no nível 3, sobretudo por parte de lavradores/proprietários agrícolas. É de admitir, nestas circunstâncias, que se esteja perante uma iniciação à alfabetização que envolveu alguma aprendizagem.

d) A escolarização, mesmo irregular, tende a deixar marcas típicas do nível 4: ligação entre as letras, alinhamento. A assinatura de nível 4 é assim bastante bem elaborada, ou porque sendo uma preocupação escolar, a criança exercitou-a até ficar bem e/ou porque desde então foi procurado na comunidade, como indivíduo que sabe ler e escrever e como tal dispôs sempre de oportunidades de escrita, nomeadamente de assinatura.

e) Como princípio básico admite-se que a assinatura é um nível intermédio de alfabetização, que em qualquer caso traduz uma capacitação literácita mínima, permitindo decifrar pela leitura pequenas mensagens escritas.

Escala de Assinaturas
Nível 5 - Assinatura pessoalizada; criativa;
Nível 4 - Assinatura caligráfica; estilizada;
Nível 3 - Assinatura completa; normalizada;
Nível 2 - Assinatura incompleta; rudimentar; de "mão guiada"; traço memorizado (amestrado);
Nível 1 - sinal/assinatura.

Validação da escala de assinaturas

8. Definida a escala de assinaturas e reflectida a sua consistência interna, torna-se necessário validá-la. Como decorre das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores, a escala de assinaturas deve ser validada do ponto vista interno e do ponto de vista externo. Na primeira acepção interessa avaliar se a escala em questão se aplica a uma população real: a) em que medida as categorias da escala correspondem a níveis diferenciados de assinaturas, ou seja, qual a sua validade; b) medir o grau de representatividade, que se traduz por uma distribuição, qualitativa e quantitativamente equilibrada dos membros da amostra de assinantes, pelos diversos níveis da escala, ou seja, avaliar o grau de fidelidade.

A validação externa envolve um teste de correspondência entre a escala de assinaturas e outras escalas, incluindo uma escala de níveis de alfabetização, a fim de: a) apreciar as possibilidades de transversalidade de informações entre categorias paralelas; b) medir as potencialidades de possíveis combinatórias de variáveis que traduzam modelos multidimensionais de alfabetização.

Uma pesquisa sistemática no Arquivo Municipal de Barcelos possibilitou a utilização de um *corpus* documental que se revela excepcionalmente fecundo para uma validação da escala de assinaturas apresentada. No essencial são documentos de três tipos: *Cadernos do Recenseamento Eleitoral* de 1842; *Matrículas de Jurados* para os anos de 1839-40; *Processos/Autos de Aforamento.* Particularmente útil revela-se o infólio relativo ao *Recenseamento Eleitoral.* É constituído por uma colecção de cadernos, todos redigidos pelo mesmo escrivão - o escrivão da Câmara, com base nos *Cadernos Primários* organizados pelas *Comissões Paroquiais de Recenseamento Eleitoral.* Esta fonte permite uma identificação completa de cada indivíduo: nome, idade, estado, naturalidade, residência, profissão e nível de alfabetização. Os recenseamentos eleitorais oitocentistas são censitários, excluindo uma parte da população por falta de rendimentos permanentes.

Os assentos de *Matrícula de Jurados* são também infólios organizados pelo escrivão da Câmara com base nas listagens (censos) fornecidas por Comissões Paroquiais. Eram as Câmaras Municipais obrigadas a fornecer ao Tribunal um corpo regular de Jurados que se colocavam ao dispor do Tribunal, acedendo às convocatórias, sem o que ficava inviabilizada a acção judicial para certo tipo de causas, em conformidade com a *Reforma Judiciária, decretada em 16 de Maio de 1832*, vindo a sofrer algumas alterações em período posterior. O *Livro de Matrícula* é o assento pelo qual os indigitados tomavam conhecimento e se comprometiam a estarem à disposição do tribunal por um período de seis meses. Sendo um acto presencial e de comprometimento pessoal, eram os próprios obrigados a firmarem a sua presença em acto de Câmara.

Duas condições básicas são necessárias para o exercício da função de *Jurado* : a) saber ler e escrever; b) possuir um rendimento

anual mínimo estipulado por lei (100$000 réis para os residentes nas cidades e 50$000 réis para os restantes). Deste modo, por princípio, todos os indivíduos, constantes de uma relação de jurados, são alfabetizados e possuem um rendimento mínimo, como aliás consta das próprias listagens, salvo indicação em contrário. No entanto, o *Livro de Matrícula* contém um elemento de importância capital para o estudo da alfabetização - a assinatura de cada jurado. É todavia uma fonte duplamente selectiva, excluindo uma parte considerável da população, por não saber ler e escrever e/ou por não possuir o rendimento mínimo estipulado por lei.

O contexto histórico de finais do século XVIII e primeiras décadas do século XIX é favorável à procura de alfabetização por parte de alguns estratos socioprofissionais rurais. Os processos de aforamento de terrenos, nomeadamente pelo cercamento/vedação de baldios e arroteamento de zonas maninhas, intensificou-se na fase terminal do século XVIII e mais tarde na sequência da Revolução Liberal e da expropriação dos bens eclesiásticos, nomeadamente os pertencentes às Ordens Monásticas. É um processo conflituoso e demorado que envolve muitas pessoas, individual ou colectivamente e no qual o elemento escrito está sempre presente, na notificação dos depoentes, nos editais, no registo dos depoimentos, nos acordos e sentenças. Numa das suas fases, são afixados editais e ouvidas testemunhas, que assinam os seus depoimentos, sendo posteriormente lavrada sentença e termo de propriedade e registo. É uma fonte que, entre outras informações, apresenta dados de identificação e assinaturas de indivíduos com uma grande diversidade socioprofissional. Daí a sua utilização com vantagem para estudos sobre alfabetização.

Já noutros estudos (cf. Magalhães 1990 e 1993) ficou demonstrado que desde finais do século XVIII há uma intensificação da procura de alfabetização por parte de certos grupos socioprofissionais urbanos e rurais. Essa procura encontra resposta em cadeiras particulares de Primeiras Letras que se disseminam pelas paróquias e na capacidade de os filhos de algumas famílias rurais se deslocarem para casa de familiares e parentes a fim de aprenderem a ler e escrever, nomeadamente a assinar. É uma matéria que permanece de algum modo obscura.

Um estudo circunscrito a que procedemos para Barcelos, tal como o estudo a que havíamos já procedido para Braga (1990) mostram que: a) há analogias de traçado e médias de níveis de assinatura que variam de paróquia para paróquia, traduzindo aprendizagens e porventura comportamentos gráficos paroquialmente diferenciados; b) há grupos socioprofissionais que surgem maioritariamente alfabetizados. A situação parece depender do encontro ou do desencontro de duas lógicas distintas: uma de sentido horizontal, uniformizador e metodologicamente estruturada, servida por estratégias de escolarização; outra de sentido verticalizante, selectivo, que, admitindo níveis mínimos de iniciação alfabética, não controla os diversos processos e níveis de alfabetização coexistentes.

Pela análise a que procedemos para o concelho de Barcelos, para a população masculina do início dos anos quarenta do século XIX, constata-se uma grande influência do elemento escolar - há freguesias onde todos os indivíduos observados assinam com grandes semelhanças e analogias de traçado. Em contrapartida, há freguesias onde os poucos indivíduos que assinam o fazem muito mal. Para a validação da escala de assinaturas, centramos a observação no ano de 1840, tomando por base o *Livro de Matrícula de Jurados*, onde a ordem de entrada das freguesias é alfabética e o *Livro de Recenseamento*. Dentro de cada Paróquia, o registo dos indivíduos se obedeceu a algum critério, foi ao geográfico, agrupando-se por lugares de residência.

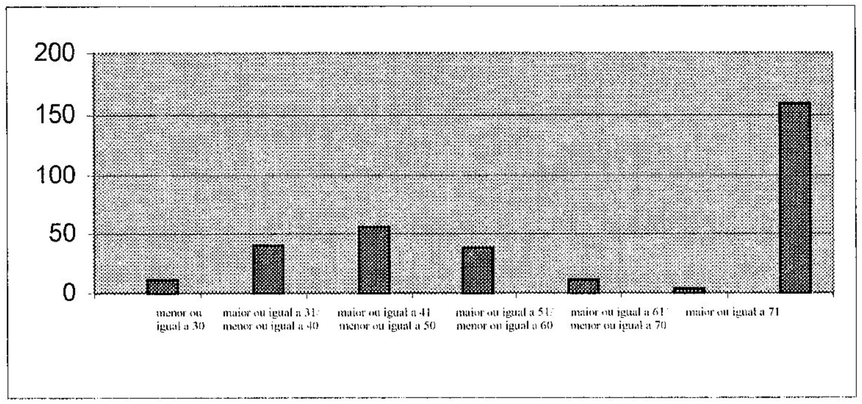
8.1. A primeira fase do processo de validação consistiu na selecção de cerca de duas centenas de indivíduos, identificando-os e recolhendo sobre eles toda a informação útil para esta análise. Prosseguindo a selecção pelas listagens de *Jurados,* foram-se registando numa base de dados informatizada todos os indivíduos que surgissem mencionados simultaneamente nas duas fontes *(jurados* e *eleitores)* a fim de obtermos uma complementaridade de informação. Foram abrangidas as freguesias de Aboim, Adães, Aguiar (Sta. Lucrécia), Airó (S. Jorge), Aldreu, Alheira, Alvelos, Alvito (S. Pedro), Alvito (S. Martinho), Arcozelo, Areias e Madalena de Vilar, Balugães, Barcelinhos, Barcelos, Chorente, Cunha, Encourados, Faria, Galegos (S. Maria), Milhazes, Gueral, Negreiros, Vila Cova.

Observando o mapa concelhio, constata-se que é uma amostra aleatória, embora alfabeticamente organizada, podendo aduzir-se mesmo algum contraste de natureza geográfica e social, quer pela presença de freguesias urbanas, periurbanas e rurais, quer por uma certa polarização face ao centro urbano.

8.2. Como esta primeira recolha nos fornecesse apenas elementos relativos a indivíduos alfabetizados e nas condições de serem jurados, logo beneficiários de certos rendimentos e não impedidos pelo exercício de certas funções, foi necessário recorrer à terceira fonte para obter informação de indivíduos para as mesmas freguesias que, estando presentes a actos jurídicos e outros e havendo firmado a sua participação por outro meio que não a assinatura, se encontrassem simultaneamente identificados no *Recenseamento Eleitoral*. Constatou-se que é uma situação pouco usual no seio da população em análise, uma vez que para o conjunto das freguesias estudadas, apenas se obtiveram 7 indivíduos nestas circunstâncias, o que releva, para 1840, num concelho rural do Norte do País: 1) do impacto social da alfabetização; 2) da grande selectividade socio-cultural que caracteriza as funções político-administrativas, nomeadamente.

8.3. Ficou assim completa uma amostra, organizada numa base de dados informatizada, constituída por 160 indivíduos do sexo masculino, com idades compreendidas entre 26 e 78 anos e 46 anos de média etária (med. et = 46); 85% dos quais com idades compreendidas entre 30 e 60 anos, nascidos portanto entre 1780 e 1810 (Ver GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1 – Barcelos - Idades da população observada



No pressuposto de que a generalidade dos indivíduos estudados tenha aprendido a ler cerca dos dez anos de idade, pode admitir-se que as décadas de transição do século XVIII para o século XIX são marcadas por uma transformação significativa no nível da instrução. Dos 127 assinantes com idades compreendidas entre 30 e 60 anos, 110 são alfabetizados, ou seja cerca de 87%.

De entre as profissões ressaltam as que estão ligadas ao sector produtivo primário (69%), assim distribuídas: lavradores (53%); proprietários agrícolas, alguns dos quais vivendo na cidade (15.6%). Na escala socioprofissional a seguir apresentada, a média de distribuição das profissões fica um pouco acima do nível 3 (med. pr = 3.3).

Os rendimentos são muito variáveis, sendo o valor mínimo 0$900 réis e o valor máximo 48$044 réis; a média de rendimentos é de 4$400 réis. Estes valores ficam aquém dos referidos na lei vigente, já referida. Da função de *jurado* estavam isentos certos estratos sociais e os que desempenhavam certas funções político-administrativas, que no entanto eram *eleitores*, daí a relativa baixa de rendimentos entre os *jurados*.

Escala de funções socioprofissionais

9. A relevância da investigação com base na assinatura é, em muito, dependente, como se referiu, da sua integração numa

problemática de conjunto que permita a construção de perfis historiológicos. Assim retomando a hipótese-problema esboçada no início desta investigação, hipótese complexa, incidindo sobre as relações entre o alfabetismo, num contexto definido e a pluridimensionalidade que caracteriza os sujeitos dos pontos de vista sociológico e cultural e no exercício de certas funções, as variáveis definidas nesta amostra e quantificáveis são: idade, profissão, função administrativa, rendimento, assinatura, alfabetização. São variáveis que representam as dimensões de uma problemática complexa, previamente definida e que ganha fundamento nas hipóteses multifactoriais apresentadas no início desta investigação, tomando como pressuposto uma relação profunda entre níveis de alfabetização, estatuto socioprofissional e desempenho de papéis nos domínios administrativo e judicial. Destas variáveis, a idade e o rendimento são directamente quantificáveis, registando-se os montantes dos valores em bruto, como também já se referiu. As restantes variáveis são tratadas através de escalas.

Na problemática agora enunciada, relevam os paralelismos entre os níveis de alfabetização e os desempenhos socioculturais e socioadministrativos, o que sugere situações de compromisso no que respeita às opções comportamentais do sujeitos.

9.1. A marca mais directamente relacionada com o alfabetismo, quer no plano grupal, quer no plano individual e a função socio-profissional do indivíduo. Uma referência histórica que não se esgota apenas na dimensão profissional, mas se articula com a representação social dessa mesma função. Essa combinatória pode estruturar-se numa escala de funções socioprofissionais. A sociedade de Antigo Regime apresenta-se muito hierarquizada e estamentalizada. São várias as circunstâncias em que se destacam os factores hegemónicos, nomeadamente perante a lei, na aplicação de justiça, na sujeição às pragmáticas, no trato social. De uma forma mais abrangente, tem-se adoptado uma categorização em estados: clero, nobreza, povo. A estrutura socioprodutiva, excluídos os clérigos e os nobres, organizava-se em torno de "três modos de vida": viver com senhor ou amo, ter ofício ou mester de que aufira o sustento para si e para os seus, ser

negociante. Há amos que não são clérigos nem nobres (cf. Godinho, 1977: 101). É neste contexto de uma estruturação socioprofissional, que leve em linha de conta uma hierarquização, quer de níveis de alfabetismo, quer de desempenho de papéis, que se organiza uma estrutura socioprofissional, no âmbito da presente investigação, incluindo a amostra que serve de teste à escala de assinaturas.[41]

Na amostra em análise, estão compreendidas as seguintes profissões: advogado, cirurgião, solicitador, mestre de primeiras letras, agente de causas, escrivão, amanuense, negociante, proprietário, lavrador, boticário, merceeiro, alfaiate, carpinteiro, ferreiro, lanterneiro, seleiro. A uma parte destas profissões corresponde uma formação escolar específica, inclusive uma formação universitária; um outro grupo está vulgarmente relacionado com uma aprendizagem no nível do secundário, outras no nível elementar, e por fim surgem algumas profissões que ora estão relacionadas com uma capacitação literácita, ora lhes correspondem indivíduos analfabetos. A elaboração de uma escala de categorias profissionais arrumada de acordo com os sectores de produção, logo privilegiando sobretudo a combinatória entre as dimensões económica e profissional (laboral), só em parte se adequa a uma escala de assinaturas. Com efeito, dentro do sector primário encontram-se grupos profissionais genericamente alfabetizados, como sucede com os proprietários agrícolas e em boa parte com os lavradores, em contrapartida, o sector secundário é genericamente analfabeto e entre os membros do terciário há manchas de analfabetismo.

Uma escala de profissões cujas categorias se cruzem significativamente com uma escala de assinaturas e, em última instância, com uma escala de níveis de alfabetização, tem de articular duas dimensões distintas: a dimensão social e a dimensão laboral. É a combinatória destas duas dimensões que se organiza em categorias que se relacionam horizontalmente com os níveis de alfabetização. Nesse sentido ensaiou-se a seguinte escala.[42]

Escala de Funções Socioprofissionais

Nível 5 - profissões com formação académica geral e/ou específica: profissões liberais (bacharéis, advogados, médicos/cirurgiões);

eclesiásticos, escrivães diplomados; agentes de causas; notários; mestres de primeiras letras e professores;
nível 4 - escrivães nomeados, estanqueiros do tabaco; negociantes (proprietários de negócio); proprietários fundiários e de bens móveis; capitalistas; ourives;
nível 3 - lavradores, mestres de ofício; oficiais de diligências; pequenos comerciantes; guarda da câmara; cabos de polícia;
nível 2 - oficiais (de mester ou ofício), criados; polícias;
nível 1 - jornaleiros, servos.

A aplicação desta escala à amostra em estudo dá a seguinte distribuição: nível 5 - 8 (5%); nível 4 - 48 (30%); nível 3 - 97 (60.7%); nível 2 - 7 (4.4%); nível 1 - 0. Assim pois os níveis 4 e 3 compreendem no seu conjunto mais de 90% da população desta amostra.

Nível	total	percentagem
5	8	5%
4	48	30%
3	97	60,7%
2	7	4,4%
1	0	0

Escala de funções socioadministrativas

10. É todavia no quadro de uma funcionalidade mais apurada e selectiva que os requisitos de uma formação alfabética se tornavam condição necessária para o funcionamento da administração e para aceder a certos lugares no oficialato. Articulando estas dimensões, pode obter-se uma escala de funções administrativas e judiciais. Muitas das funções administrativas sobrepõem-se com a própria profissão, o que gera dificuldades de triagem e de escalonamento. Nesta observação, as funções administrativas e judiciais mais frequentes são: mestre de primeiras letras, jurista, agente de causas, solicitador, escrivão/notário, membro de comissão de recenseamento, juiz eleito, regedor, privilegiado do tabaco, jurado, eleitor, testemunha.

Uma vez mais se ensaiou uma escala de funções que pudesse estar o mais directamente possível relacionada como as capacitações de desempenho alfabético, sem perder a sua coerência interna. Também nesta escala há um esforço de conciliação de três dimensões/ critério diferenciadas: o impacto social das acções; o grau de autonomia na decisão e sobretudo a formação académica.

Escala de Funções Socioadministrativas

Nível 5 - Mestre de primeiras letras, juiz, jurista, administrador, agente de causas, amanuense administrativo, solicitador, notário;
nível 4 - juiz eleito (ordinário); escrivão, oficial de diligências, membro de comissão de recenseamento; aferidor; estanqueiro do tabaco; regedor;
nível 3 - jurado; cabo de polícia; guarda; rendeiro;
nível 2 - eleitor; cabo da bomba; soldado da bomba; testemunha; polícia;
nível 1 - não definido.

A aplicação desta escala permitiu obter os seguintes resultados:
Nível 5 - 5 (3.1 %); nível 4 - 37 (23.1%); nível 3 - 95 (59.4%); nível 2 - 23 (14.4%); nível 1 - 0. Uma vez mais são os níveis intermédios que registam maior número de ocorrências - 82.5 % para o conjunto formado pelos níveis 4 e 3.

Nível	total	percentagem
5	5	3,1%
4	37	23,1%
3	95	59,4%
2	23	14,4%
1	0	0

Escala de práticas de leitura e de escrita

11. Como em vários momentos se demonstrou, o referente escolar, ou a tradução da capacidade literácita através de uma escala

de representação alfabética, constituída por níveis coevos ao período em estudo, é uma via de validação e projecção da escala de assinaturas. Na sequência apresentamos uma escala de níveis/práticas de leitura e de escrita. O *Recenseamento de 1842,* de que se guarda apenas o traslado organizado pelo escrivão camarário, apresenta um conjunto de doze categorias com as quais traduz a classificação académica dos indivíduos recenseados. É para todo o efeito uma escala de alfabetização com duas dimensões: capacidade de leitura e capacidade de escrita. São as seguintes as categorias aí incluídas; lê e escreve bem; lê e escreve; lê e escreve sofrivelmente; escreve sofrivelmente; escreve; apenas lê e escreve; lê e escreve alguma coisa; apenas lê e escreve mal; apenas lê e escreve o nome; apenas lê; apenas escreve ou faz o nome; nada.

Procurando organizar estas classificações numa escala constituída por cinco níveis que traduzam uma articulação de complexidade gradual entre as dimensões das capacidades de leitura e de escrita e que permita um tratamento estatístico adequado, bem como um cruzamento com as restantes variáveis em análise, esboça-se a seguinte escala de níveis de leitura e escrita.

Escala de Práticas de Leitura e de Escrita

Nível 5 - lê e escreve bem (ou uma formação académica equivalente)*;
nível 4 - lê e escreve sofrivelmente; lê e escreve;
nível 3 - apenas lê e escreve; escreve sofrivelmente; escreve; lê e escreve alguma coisa;
nível 2 - apenas lê e escreve mal; apenas lê e escreve o nome; apenas lê; apenas escreve ou faz o nome;
nível 1 - não sabe ler, nem escrever; nada.

* Não causa surpresa que o escrivão camarário haja optado por não usar qualquer atributo de qualidade sempre que se refere a um superior hierárquico, preferindo ou referir-lhe o grau académico, ou simplesmente preencher o espaço correspondente com a simples expressão "lê e escreve".

Há nesta escala uma ligeira desarticulação (disfunção), como que um estado de crise/tensão permanente entre as capacidades de leitura e de escrita. Com efeito, a capacidade de leitura tende a estar sempre em um nível superior relativamente à capacidade de escrita, até se fundirem a partir dos níveis 4 e 5.

A aplicação desta escala à amostra em estudo permitira os seguintes resultados.

Nível 5 - 14 (8.8%); Nível 4 - 101 (63.1 %); Nível 3 - 15 (9.4%); Nível 2 - 6 (3.8%); Nível 1 - 24 (15%).

Nível	total	percentagem
5	14	8,8%
4	101	63,1%
3	15	9,4%
2	6	3,8%
1	24	15%

Esta distribuição está muito longe de ser equilibrada, o que, em nosso entender, mostra bem o peso dos factores de escolarização, nomeadamente na elevada percentagem de indivíduos que recaem no nível 4. Nota-se, por outro lado, que os níveis 2 e 3 são muito pouco significativos, reforçando-se em contrapartida o nível 1 (analfabetismo). De facto, têmo-lo feito notar, o avanço das marcas da escolarização representa uma ameaça e, por fim, o desaparecimento dos níveis 2 e 3 de uma escala de alfabetização deste tipo.

Aplicação da escala de assinaturas

12. Retomando a escala de assinaturas supra apresentada, constituída por 5 níveis, procedeu-se a uma aplicação criterial à amostra em estudo, obtendo-se o seguinte resultado.

Níveis de assinatura	Assinantes	Percentagem
Nível 5 - assinatura pessoalizada; criativa;	6	3,8%
nível 4 - assinatura caligráfica; estilizada;	46	28,8%
nível 3 - assinatura completa; normalizada;	75	46,9%
nível 2 - assinatura incompleta; rudimentar; de "mão guiada";	26	16,3%
nível 1 - sinal-assinatura.	7	4,4%
Total	160	100,2%

É uma distribuição relativamente equilibrada, recaindo a percentagem mais elevada no nível intermédio. No seu conjunto, os dois níveis superiores da escala representam uma percentagem acumulada, ligeiramente mais elevada que a dos dois níveis inferiores (32.6% contra 20.7%, respectivamente). Esta vantagem percentual é uma vez mais condizente com o contexto, com a natureza da amostra e com as marcas de escolarização. Com o contexto histórico-geográfico porque, tratando-se muito embora de um concelho rural, a amostra inclui as zonas urbanas e periurbanas, nomeadamente Barcelos e Barcelinhos. Refere-se além disso a um período histórico em que a rede pública de instrução está já em fase de organização. Por outro lado, a natureza desta amostra é de si muito selectiva, uma vez que a generalidade dos indivíduos incluídos são potenciais alfabetizados, condição necessária para o exercício da função de *jurado* .

A escala de assinaturas revela-se adequada para o estudo da população em análise *(fidelidade)*, pois fica preenchida de forma equilibrada em todos os seus níveis. Mas para além da adequação à população em estudo, esta escala de assinaturas revela consistência e coerência internas *(validade)*, pois que da sua aplicação resulta uma simetria quase perfeita, decrescendo gradualmente os valores de registo a partir do nível intermédio para cada um dos níveis extremos.

Da escala de assinaturas para a escala de práticas de leitura e de escrita (alfabetismo)

13. Em si próprias, as assinaturas, mesmo que organizadas em escala, têm um valor relativamente reduzido para os estudos de

História da Alfabetização, como já se referiu. O objectivo fundamental da utilização de escalas de assinaturas é a representação de níveis de alfabetismo e a inferência dos níveis de alfabetização, permitindo a construção (aproximada) dos processos e práticas de alfabetização que lhes subjazem. A assinatura é para a generalidade dos casos o único elemento de informação que não se perdera e que permite aceder ao conhecimento das capacidades literácitas. Daí a sua importância e a necessidade de se criarem condições metodológicas para uma utilização criteriosa.

O *corpus* documental com base no qual se tem elaborado esta amostra permite um ensaio de correspondências de categorias das duas escalas: a escala de assinaturas e a escala de níveis da capacitação de leitura e de escrita.

Escala de assinaturas	**Escala de práticas de leitura e de escrita**
Assinatura pessoalizada; criativa	5 lê e escreve bem; (formação académica);
Assinatura caligráfica; estilizada	4 lê e escreve; lê e escreve sofrivelmente;
Ass. completa; normalizada	3 apenas lê e escreve; escreve sofrivelmente; escreve; lê e escreve alguma coisa;
Ass. incompleta; "mão guiada"	2 apenas lê e escreve mal; apenas lê e escreve o nome; apenas lê; apenas escreve ou faz o nome;
Sinal - assinatura	1 não sabe ler, nem escrever; nada.

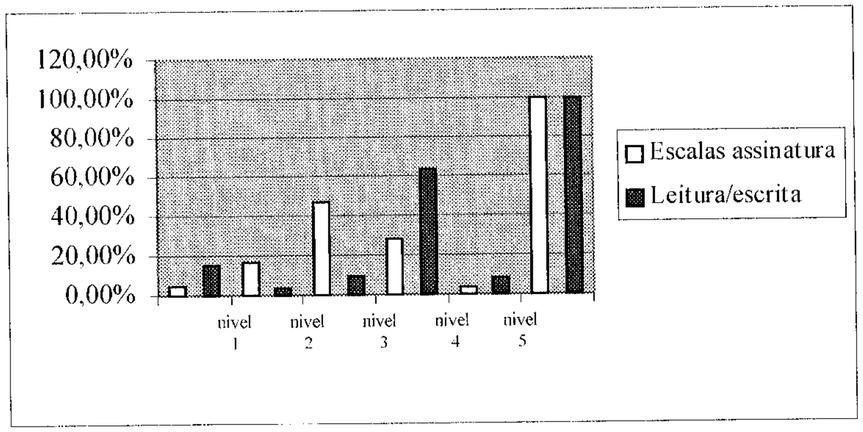
De um ponto de vista teórico este ensaio de correspondência é fundamental para se avaliar das virtualidades da aplicação da escala de assinaturas como preditor de níveis de alfabetização. Constata-se, observando as duas sequências de categorias, que as da dimensão relativa à capacidade de escrita são mais decisivas que as categorias relativas à capacidade de leitura.

A aplicação desta combinatória relativamente à população da amostra, num total de 160 sujeitos observados, traduziu-se no seguinte resultado.

Escalas/	ni1to	ni1%	ni2to	ni2%	ni3to	ni3%	ni4to	ni4%	ni5to	ni5%
Assinatura	7	4,4	26	16,3	75	46,9	46	28,8	6	3,8
Leit/Esc	24	15	6	4	15	9,4	101	63,1	14	8,8

A partir da tabela traçou-se o gráfico correspondente às percentagens (Gráfico 2). Observando o gráfico, verifica-se que não há uma sobreposição entre o traçado das linhas que representam a distribuição das duas variáveis em confronto. Logo não há uma correspondência directa entre os níveis de assinatura e os graus de capacitação de leitura e de escrita. Tomando mais em atenção as desfocagens, constata-se que para os dois níveis inferiores, a curva das assinaturas tende a valorizar os índices de capacitação de leitura e de escrita, enquanto para os dois níveis mais elevados se verifica o inverso.

GRÁFICO 2 – Barcelos - Alfabetização



Daqui a conclusão generalizada que a assinatura é um indicador por defeito, relativamente ao nível de alfabetismo, referindo-se este a uma combinatória entre as capacidades de leitura e de escrita. Não obstante há uma relação estrutural entre as duas variáveis como se depreende pelo cálculo do coeficiente de correlação. Obtém-se um coeficiente de 0.7426, o que aponta para um elevado grau de previsibilidade do nível de capacitação literácita a partir da análise do traçado da assinatura.

Uma escala de alfabetização / literacia

14. Torna-se necessário por fim ensaiar a superação de uma escala de categorias relativas a níveis de capacitação da leitura e da escrita, por uma escala que permita aceder a níveis de alfabetização. O conceito de alfabetizado traduz a capacidade de utilizar conscientemente um determinado código para a simbolização e resolução de questões do seu quotidiano, seja no âmbito pessoal, seja no âmbito social. No que se refere ao código alfabético, está em questão não apenas a decodificação de mensagens escritas, mas também a assunção do papel de emissor e a capacidade de utilizar, ainda que em nível elementar, a comunicação escrita como meio de apropriação do saber, bem como a capacidade de fazer-se reconhecer como alfabetizado, o que envolve participação e criatividade. Deste modo, uma das virtualidades do domínio do código alfabético é a faculdade de comunicação. Admite-se como pressuposto que a eficácia da comunicação melhora com o aperfeiçoamento do domínio linguístico do sujeito comunicador.

Tomando como referenciais básicos o código linguístico, por um lado, e os meios de comunicação, por outro, desenvolve-se uma escala de alfabetização com três dimensões/critérios: oralidade, leitura e escrita, em função de diferentes níveis de comunicação. A participação do sujeito no acto de comunicação traduz-se na capacidade de assumir a reciprocidade emissor - receptor. Todavia o poder da comunicação reafirma-se não apenas na capacidade de emissão, mas sobretudo na capacidade de argumentação e de persuasão, ou seja, na antecipação/previsão da reacção do interlocutor de forma a afectá-la consciente e positivamente. Mas, nestas questões

de comunicação e poder/aceitação da palavra, há também uma vertente social. Para comunicar não basta saber fazê-lo e conhecer a realidade sobre a qual se comunica, é também fundamental ser reconhecido como ente comunicante. Um exemplo concreto desta relação é o estatuto de testemunha. Tendo em atenção uma gradação destas combinatórias, pode esboçar-se a seguinte escala:

Escala de alfabetização/literacia

Nível 5	Fala/discursa, lê e escreve bem, com propriedade e estilo; comunica com persuasão;
Nível 4	Fala/discursa, lê e escreve com correcção/mestria; comunica com fluência;
Nível 3	Fala/pratica e lê aceitavelmente; escreve com incorrecções; comunica com propriedade e oportunidade;
Nível 2	Fala/pratica e lê com incorrecções; assina o nome de forma rudimentar; comunica com propriedade;
Nível 1	Fala/pratica e comunica com aceitabilidade/reconhecimento.

A fundamentação desta escala remete para uma análise da comunicação escrita que se desenvolve noutra parte do trabalho. Não se confina, como se vê, à superação da oralidade pela escrita, antes pelo contrário, aponta para uma interacção destas duas dimensões da comunicação escrita, mediadas pela leitura.

É por conseguinte de forma indirecta que a assinatura pode ser utilizada como indicador de alfabetização. Sendo no entanto o único indicador que resta para certos períodos históricos e para certos grupos sociais, tem de ser criteriosamente utilizada. O fenómeno da alfabetização é complexo, quer pela sua multidimensionalidade, quer pela sua diacronia. Nesse sentido, apesar de indicador privilegiado, a assinatura não é suficiente. É no interior de uma problemática multifactorial e a partir do estabelecimento de relações entre as diversas variáveis que não apenas se torna possível avaliar o peso de cada factor, como se pode aceder a uma explicação do fenómeno da alfabetização.

A alfabetização como fenómeno multifactorial

15. No decurso deste estudo amostral, definiram-se e mediram-se determinadas variáveis de forma a analisar o comportamento dos respectivos factores em si próprios e em relação com as restantes variáveis. Relacionando as diversas variáveis entre si obteve-se a matriz de correlações seguinte.

	IDADE	PROFCL	FUNCAD	RENDIM	NIVASSI	NIVALF
IDADE	1.000	-.1306	-.1142	-.1321	-.2899	-.2683
PROFCL		1.000	.6109	.3822	.5577	.5194
FUNCAD			1.0000	.1989	.6315	.5257
RENDIM				1.0000	.3484	.2644
NIVASSI					1.0000	.7426
NIVALF						1.0000

Curiosamente verifica-se que a idade se relaciona de forma negativa com todas as outras variáveis, nomeadamente com as que mais se prendem com a alfabetização. É uma observação que não causa estranheza, uma vez que o presente estudo se refere a um período histórico em que a rede pública (oferta) e a procura de instrução estavam em expansão. Há no entanto grande irregularidade na relação desta variável com as restantes.

Também o rendimento apresenta um comportamento bastante irregular, dependendo mais da profissão que da função administrativa e afectando mais o nível de assinatura que o nível de alfabetização, o que indicia a existência de um factor de uso e prática. As variáveis que se relacionam mais directamente com o nível de assinatura são a profissão e a função administrativa, que aliás também estão muito interdependentes entre si. O que se adivinha nesta amostra é que a instrução pesa muito nos destinos de vida desta população, não apenas como móbil, mas também como factor de transformação no destino e no projecto de vida das pessoas.

Tomando o nível de alfabetização como variável dependente obtém-se os seguintes coeficientes de correlação múltipla: 0.5598 para uma combinatória das variáveis profissão, função administrativa e nível de assinatura; 0.5588 para uma combinatória que inclua as

variáveis idade, profissão, função administrativa, rendimento e nível de assinatura. Este coeficiente aponta, dadas estas variáveis e uma população com características análogas, para um grau de previsibilidade de 0.7481 em termos de nível de alfabetização.

É agora possível estabelecer, com base nos coeficientes ponderados e no valor de intercepção da linha de regressão (a), um modelo multidimensional de alfabetizado ($Y= a + bX + cX_1 + dX_2$). Nesta fórmula, os valores de b, c e d correspondem aos respectivos coeficientes, enquanto Y, X, X_1 e X_2 são os valores assumidos pelas variáveis (alfabetização, profissão, função administrativa, assinatura), sejam valores individuais, sejam valores grupais. Neste último caso utilizar-se-ão os valores médios das variáveis. A partir do quadro anexo, a fórmula pode ser reescrita do seguinte modo ($Y= -0.2981 + 0.2615X + 0.0585X1 + 0.8682X_2$).

A assinatura é um preditor fundamental do nível de alfabetização; no entanto a alfabetização é um fenómeno complexo onde as capacidades de desempenho gráfico são apenas um factor. O nível de alfabetização de cada sujeito também depende das oportunidades, das vias de acesso e das representações mentais acerca da importância das capacidades de ler e escrever. Quais os móbeis da alfabetização? Quais os processos? Que oportunidades? Que utilização?

Estas questões remetem para uma ponderação multifactorial, como se verifica nesta amostra. Os processos de alfabetização e a significância e evolução do fenómeno não são compreensíveis senão a partir de hipóteses problemáticas complexas, multidimensionais e de quadros explicativos não lineares.

HISTÓRIA, ALFABETIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO

Alfabetização e alfabetizações

1. A história da alfabetização constitui-se numa base interdisciplinar que articula dimensões linguísticas, antropológicas, sociológicas, pedagógicas. Como se estruturaram os códigos linguísticos? Que articulação entre a cultura material e a cultura escrita? Quem efectivamente se alfabetizou no decurso do Antigo Regime? Como e porque processos o fez? Que móbeis e que oportunidades de acesso ao alfabetismo? Que bloqueios? Que objectivos - uma alfabetização marcada por valores simbólicos ou ditada por razões práticas? Uma alfabetização exógena ou a resposta a necessidades e solicitações endógenas? No fundo, a questão recorrente sobre modelos de alfabetizado: 1) modelo assente numa transversalidade de capacitações e destrezas básicas, nomeadamente entre os espaços urbano e rural? 2) modelo assente no pressuposto de uma iniciação e capacitação alfabéticas contextualizadas e dando resposta a solicitações específicas que variam no tempo e no espaço?

Conforme os diversos tipos de sociedade, ou melhor conforme as necessidades e funções da vida social e individual, as pessoas individualmente, ou em grupo acedem a fazem uso das capacitações literácitas. A alfabetização não existe em abstracto e envolve uma dimensão prática - alfabetizar-se é tornar-se um homem de *praxis* (Rahnema, 1976). Estas e outras questões correlativas fomentam um conjunto de análises, todavia as respostas são sempre provisórias. As necessidades sociais e profissionais da cultura escrita, nomeadamente das práticas da escrita, alargaram-se no decurso do Antigo Regime: a) certas funções administrativas e judiciais passaram a estar associadas às capacidades de ler e escrever; b) os sectores sociais e culturais alfabetizados sentiram necessidade de reforçar a aprendizagem e as práticas da escrita.

No decurso dos três séculos do Antigo Regime, a cultura escrita, as práticas de leitura e de escrita disseminam-se por diversas vias e afectam o quotidiano de uma parte significativa das populações. Na transição da Idade Média, como na afirmação do Renascimento e das Reformas Religiosas, a cultura escrita tem uma função

determinante, reforçada pela mecanização da imprensa tipográfica. O texto bíblico passara a circular sob a forma impressa, difundindo-se com mais facilidade, mas mantendo assegurada a mesma matriz textual. A expansão oceânica e a construção de uma economia-mundo, como a afirmação dos estados-nação e dos impérios coloniais, encontram na leitura e na escrita instrumentos básicos de consolidação. Ligada à chancelaria, à lei e à justiça, à contabilidade, à missiva, à diplomacia, à ciência, a escrita laiciza-se, no decurso dos séculos XVI e XVII. Se Descartes a entendia com um importante meio para a ciência, Vico, na primeira metade do século XVII, vai referir-se à escrita como dizendo respeito à representação da realidade, à comunicação e ao pensamento humanos. Para Vico os indivíduos distinguem-se em conformidade com a capacidade de utilização da linguagem.

A palavra escrita e o registo caligráfico revestem-se de significado e transformam o entendimento humano em acção. A escrita gera a intemporalidade das mensagens; a escrita fundamenta, prova, certifica. A mensagem escrita dissemina-se para além dos limites físicos da caminhada diária, ou do alcance da voz humana, tomando-se como referência o "giro" do juiz pedâneo, ou do procurador, que em consequência se passam a fazer acompanhar de um escrivão (Hespanha, 1986). Do contacto com a cultura escrita, passando por uma iniciação até a utilização com propriedade das capacidades da leitura e da escrita, vai uma gradação de atitudes que têm implicações directas no acesso e controlo da informação, na representação social e no desempenho de determinadas funções. O pároco, o escrivão, os tabeliães (notários) são autoridades, porque entre outras prerrogativas, sabem ler e escrever.

Com efeito, o estigma do analfabetismo afecta o Antigo Regime no nível do funcionamento das estruturas administrativas e judiciais e das estratégias de vida, pessoais e grupais, correspondendo à diversidade dos processos e oportunidades de iniciação e de uso da leitura e da escrita uma diversidade de práticas de alfabetismo. Fora dos centros urbanos, as práticas e as oportunidades de leitura são mais escassas e a escrita limita-se, por vezes, à autografia da assinatura - leitor assinante é um modelo de alfabetizado que corresponde a um

conjunto de situações geradas pelas práticas da cultura escrita no Antigo Regime. Menos frequente e acentuadamente masculina é a situação de assinante não-leitor - situação excepcional, possível em contextos socioculturais e administrativos bem definidos e controlados, dadas a conotação e as implicações pessoais e sociais de que se reveste. O assinante não-leitor funciona como uma extensão do recurso a sigla-assinatura, situação inabitual no universo feminino e nos estratos sociais menos favorecidos.

No decurso de Antigo Regime, a cultura escrita inscreve-se de forma diferenciada e hierarquizada na relação entre os grupos sociais, seja pela via científica e cultural em sentido mais estreito, seja pela via da participação socioadministrativa, seja por fim pelas destrezas e capacidades de representação mental e de comunicação que traz implícitas. Neste contexto, acentua-se a ruptura entre o exercício das artes liberais e o dos ofícios mecânicos, como se comprova com a situação dos ourives, que no século XVII obtêm o estatuto de "ofício nobre", contra o de "ofício mecânico" e com a situação dos proprietários, sejam de bens de raiz, sejam de bens móveis.[43] Uns e outros apresentam os mais elevados índices de alfabetização, fora dos letrados.

No decurso do século XVIII, as práticas da escrita fazem convergir os dois modelos tradicionais de formação do homem - aritmético sobre escrivão, eis uma outra forma de dizer – "humanista" e "comerciante". Um modelo de Homem (pessoa humana) em que as práticas da leitura e da escrita são instrumentos básicos. Simultaneamente reforçam-se as dimensões teóricas e práticas de uma cultura escrita, quer impressa, quer manuscrita, inscrevendo-se definitivamente nos níveis do pessoal, do privado e do social.[44]

A difusão da cultura escrita nos mundos urbano e rural não se processou de forma análoga e uniformemente.[45] Não há todavia uma estagnação do mundo rural, no que se refere à difusão da cultura escrita, nem se observa uma uniformidade quanto ao comportamento literácito. As necessidades e as estruturas organizativas do mundo rural do Antigo Regime apresentam alguma especificidade, diante do mundo urbano, nomeadamente no nível dos sistemas de produção e distribuição de bens e no nível das relações sociais. A "família",

enquanto célula básica, reparte-se e confunde-se com a casa, nomeadamente "a quinta". No entanto a racionalidade e o equilíbrio entre os recursos materiais e as necessidades humanas, desafio básico do homem do Antigo Regime, embora encontre respostas diferentes, em conformidade com as circunstâncias históricas e os contextos, é preocupação comum. A cultura escrita, enquanto factor de informação, de comunicação e de instrumentalização do pensamento e da acção humana, é comum a todos os alfabetizados e gera situações de semi-alfabetização, seja no espaço urbano, seja no espaço rural. Já a função da alfabetização e a capacidade para a escrita de forma integrada no quotidiano, bem como toda a valorização simbólica do alfabetismo, fazem contrastar os mundos rural e urbano. Porventura também os sistemas de oralidade primária são mais típicos das comunidades rurais.

Ou seja, o desenvolvimento das estruturas organizativas e comunicacionais do mundo rural pode e encaminha-se para a necessidade de sistemas simbólicos e suportes da racionalidade e das operações abstractas e complexas da mente humana, mas o uso regular da escrita é uma característica da vivência urbana e a sua expansão no mundo rural é uma "violência simbólica", que penetra através dos estratos e das funções sociais mais próximas do mundo urbano.

Retirando sectores socioprofissionais especializados na escrita, o caso dos mesteirais, enquanto sector intermédio entre os mundos urbano e rural, mostra como a abertura da economia rural à relação mercantil urbana e todo o sistema de relações sociais e administrativas que lhe são inerentes, forçam a uma iniciação e à prática regular da leitura e da escrita. Mas não apenas os mesteirais, em boa parte também os proprietários e aqueles que têm sob a sua alçada o destino de terceiros, como sejam os mestres de ofício, se alfabetizam em contacto com a realidade urbana.

Neste contexto, se a influência urbana é fundamental como estímulo, é no entanto o desenvolvimento de estruturas no quadro local que torna viável e consequente o processo de alfabetização. Não há alfabetização fora de contexto, não há alfabetização em abstracto. É para resolver problemas do seu quotidiano, é para dar sentido à sua existência que os indivíduos se alfabetizam.

Todavia, quais as instâncias orgânicas cujo funcionamento constitui fomento de alfabetização para o mundo rural? O território continental estava repartido em concelhos, coutos e honras.[46] Os concelhos eram dirigidos por uma câmara formada por um juiz-presidente (ordinário ou de fora), pelo menos dois vereadores e um procurador, eleitos no quadro local, por períodos de um ano. Um outro cargo não remunerado era o de almotacés sobre quem recaía geralmente a responsabilidade de taxação dos preços. Existia ainda o juiz dos órfãos, com atribuições em matéria de partilhas e administração dos bens dos órfãos. Estes órgãos faziam-se assessorar por um conjunto de oficiais, variável de câmara para câmara, cuja nomeação vitalícia, ou não, cabia ora à coroa, ora às câmaras, ou ainda aos senhorios. Entre estes oficiais contam-se os escrivães "do judicial", os únicos a quem era exigido que soubessem ler e escrever e que nos concelhos pequenos coincidiam com os escrivães de "notas".

O elemento concelhio, apesar da uniformidade orgânica e da comunalidade da legislação régia, é um factor determinante no funcionamento da vida local, tendendo a acentuar as dimensões autonómicas e a organizar-se sob uma lógica autárcita e de integração, quer no plano económico, quer nos planos social e administrativo. Esta tendência fomenta uma oligarquização do poder local, que se acentua em certos períodos históricos e conduz a uma diminuição da representação comunitária, sobretudo nos grandes concelhos, como se demonstra com a redução do número de arrolados para ofícios honorários, que se acentua desde o início do século XVII, situando-se geralmente entre pouco mais de uma dezena e uma trintena de indivíduos na segunda metade do século XVIII (Monteiro, in Mattoso, 1993: 325). No extenso concelho de Barcelos, como se verá através do quadro de eleitores e do quadro de jurados, a mobilização dos representantes das paróquias, muito regular no que se refere ao Antigo Regime, apresenta uma cartografia equilibrada em meados do século XIX.[47] Este equilíbrio, contrastante com o quadro bracarense, muito mais selectivo e urbanizado (Magalhães, 1991), indicia não apenas o prolongamento de uma prática secular de poder autárquico assente na representação paroquial, como ainda uma tradição de alfabetismo, quer no espaço urbano, quer no quadro paroquial. Com efeito, apesar

de a obrigatoriedade de saber ler e escrever recair sobre os oficiais, nomeadamente os escrivães, e não sobre os detentores dos cargos de governação local, pode constatar-se a importância do elemento escrito na governação local, como meio de registo e de comunicação, com implicações porventura na própria oligarquização do poder.[48]

No quadro paroquial, a presença do elemento cultural escrito anda, por um lado, associada à ministração do culto religioso e administração dos bens paroquiais, no foro das instâncias religiosas e afins e, por outro lado, inscreve-se no funcionamento orgânico do poder temporal e de representação concelhia, para além de factores ligados ao prestígio social e à necessidade de corresponder a solicitações do quotidiano, nomeadamente no quadro de uma economia mercantilizada, ou num quadro de emigração.

A cartografia da alfabetização para o Antigo Regime desenha-se neste quadro de articulação entre as várias instâncias de poder, central, concelhio, paroquial, e na compreensão da diversidade de estilos de vida e de oportunidades de acesso e de participação social que se traduzem num alargamento do universo de alfabetizados e numa gradação de níveis de alfabetização.

Tomando em linha de reflexão as articulações entre o mundo rural e o mundo urbano, bem como as articulações entre a participação nos órgãos do poder local e a alfabetização das populações, pode concluir-se que, quer a gradual oligarquização do poder concelhio e mesmo do poder paroquial, quer a intensificação das marcas de interioridade e de ruralização que caracterizam o processo histórico de algumas vilas, concelhos e regiões do território português se traduzem num desincentivo para a alfabetização, por parte das populações rurais.

As capacidades da leitura e da escrita constituem em si próprias não apenas um meio de intelectualização e acesso ao saber, mas também um repertório técnico-cognitivo que permite aplicações diversificadas. Revestem-se, por consequência, nos planos psicológico e antropológico de um determinado grau de autonomia e transversalidade contextual no nível tecnológico e simbólico, com grandes implicações, quer nos destinos individuais, quer comunitários. Nesse sentido, só um quadro de observação e análise

muito abrangente e não directamente dependente de conotações de poder ou da funcionalidade institucional e orgânica, permite uma aproximação à multiplicidade de situações, contextos e indivíduos iniciados à cultura escrita.

A paróquia é, como já se referiu, uma unidade orgânica que enquanto categoria-base de observação e análise historiográfica se caracteriza do seguinte modo: a) é uma unidade básica a que corresponde uma comunidade humana definida, uma estrutura económica e de funcionamento do poder; b) apresenta uma diversidade articulada e gradativa de desempenhos, funções e papéis, capaz de fomentar a capilaridade social; c) não é uma categoria epistémica criada no foro da utensilagem historiográfica, posto que tem uma identidade histórico-geográfica - um território, uma população, uma tradição, um património documental próprio, uma memória; d) o seu processo histórico ressente-se de uma dialéctica entre a autarcia e a abertura, quer no plano das relações concelhias, quer no plano das relações com o poder central e quer ainda nos domínios económico, administrativo, judicial e cultural. É uma categoria de observação básica no que se refere ao funcionamento do(s) processo(s) de alfabetização, pois que, no plano endógeno, fomenta relações intrínsecas e de comunicabilidade ao exterior, pelas suas marcas socioculturais, socioadministrativas e produtivas. A paróquia constitui um contexto favorável à comunicação verbal (oral e escrita), gera desequilíbrios que fomentam a procura e o desenvolvimento dos grupos e dos indivíduos, é território e memória que dá sentido à existência e às expectativas das pessoas; identifica, estrutura, projecta. A paróquia é enquadramento intermédio entre o privado (familiar) e o público. É o acantonamento de base para a adolescência e a juventude, idades iniciáticas e de socialização. A escrita, factor de relação e de comunicação, liga-se na sua aprendizagem à adolescência e à juventude. A paróquia tem uma escrituração, nos planos sociorreligioso, administrativo e político e é no quadro paroquial que as práticas de escrita se revestem de sentido, para a generalidade dos indivíduos, sentido identitário, sentido de participação e acção na vida grupal e social. Território, contexto, meio favorável, a paróquia constitui o referente básico para o ensino das Primeiras Letras.[49]

No decurso do século XIX, em vários momentos a paróquia fora definida como unidade orgânica da instrução elementar, com poder institucional, no que se refere à criação e ao suporte material da escola. No entanto, a tendência centralizadora e a pressão do poder concelhio não deixam de ser determinantes. Analisando sumariamente os resultados do *Inquérito à Instrução Pública*, relativo aos anos de 1863-64, tomado o somatório dos totais distritais, verifica-se que estão em funcionamento 95% das 1.704 escolas criadas até Janeiro de 1864, ou seja, 1.619 (*Diário de Lisboa*, 1866, nºs 110-269). Referindo-se ao ano de 1862, António Nóvoa menciona um total de 1.582 escolas, das quais 1.429 do sexo masculino e 153 do sexo feminino (Nóvoa, 1987; I: 345). Das 1.619 escolas em funcionamento, 21,2% são ministradas pelas câmaras municipais e 16,6% pelas juntas de freguesia. Em igual período, os professores ministram directamente 51,3% das escolas existentes, cabendo ao estado apenas 2,5%. Das restantes, 2,3% são da responsabilidade de associações diversas 6,1% de iniciativa individual. Esta proporcionalidade não se afasta muito da que resulta do fornecimento da mobília respectiva: 22,1% pelas câmaras, 17,2% pelas juntas e 47,9% pelos próprios professores. Já no que respeita aos materiais (alfaias), a desproporção esclarece sobre de quem, em última instância, depende o funcionamento das escolas.

A frequência escolar era então muito irregular, pois que dos 66.187 alunos matriculados, o que corresponde a 1,73% da população total do Continente, apenas 36.521, ou seja 55,2%, têm frequência regular. Com base nestas informações e tomando por unidade de observação o distrito, é possível um pequeno exercício estatístico que permite uma aproximação à caracterização criterial dos comportamentos de cada uma das entidades promotoras das escolas. Assim, e centrando esta análise na relação/contraste entre as orientações dos municípios e as orientações das paróquias, converteram-se em variáveis de critério os totais correspondentes às escolas municipais e às escolas das juntas de freguesia, tomando de uma só vez por preditoras as variáveis população, total de escolas em funcionamento, total de alunos matriculados e/ou total de alunos com frequência, total de professores, obtendo-se dois coeficientes de regressão múltipla bem distintos: R= .68 para as juntas de paróquia;

R = .21 para as escolas municipais (Magalhães, 1996a). O peso das juntas de paróquia faz-se sentir sobretudo nos distritos de interior-norte: Guarda, Bragança e Vila Real, onde a transição para a Contemporaneidade provoca o desaparecimento de muitos concelhos e onde os traços de uma ancestralidade comunitária eram mais vincados. Já se notou, para a primeira metade do século XIX, a assimetria no que se refere às influências na vida local, entre as freguesias-eclesiásticas ao Norte do País e a estrutura concelhia nas zonas meridionais (Vidigal, 1989: 51-52).

Na transição do terceiro quartel do século XIX, a estrutura paroquial passa a assumir um papel mais activo na instrução pública, nomeadamente na sequência das medidas legislativas de D. António da Costa e Rodrigues Sampaio. Em 1909, Carneiro de Moura, entre outros, integrando-se numa linha de análise e desenvolvimento defendida, nomeadamente por Alberto Sampaio, favorável a uma maior autonomia paroquial, traça um projecto educativo tendente a remeter para o espaço paroquial a instrução primária, à semelhança do que sucede em Inglaterra e França.

Uma "cartografia" da alfabetização *versus* uma "cartografia" da escolarização

2. No decurso do Antigo Regime começam a revelar-se as marcas estruturais que ditam em boa parte a cartografia do fenómeno da alfabetização em Portugal. Três factores, com incidência na regionalização, marcam a sua evolução: o grau de urbanização; a presença de elementos linguísticos paradialectais; a oposição entre um sistema administrativo "concelhio" e um sistema "patriarcal-comunitário". Estes factores contextualizam e afectam as dimensões do fenómeno da alfabetização mais ligadas à estrutura económica e à estrutura social, por um lado, e mais directamente ligadas aos móbeis e às oportunidades de acesso ao alfabetismo, por outro.

Todavia, falar do mundo rural para o período moderno é admitir um conjunto de diferenciações e de comunalidades cuja sistematização não se esgota. Em primeiro lugar é admitir uma oposição entre os mundo urbano e rural, caracterizando-se o primeiro por uma economia mercantil e uma estrutura social marcada por

diferenciações correspondentes ao sector de produção e aos estamentos do regime corporativo. Por contrapartida, o mundo rural apresenta-se, nesse aspecto, menos diferenciado, mas não homogéneo nem igualitário, a começar pelos grandes proprietários fundiários, em regra alfabetizados. Como explicar que para as primeiras décadas do século XVIII haja gerações rurais cuja taxa de alfabetizados seja superior a 25%, podendo aproximar-se dos 50%, entre os residentes adultos do sexo masculino? Os estratos privilegiados, incluindo os membros da nobreza, do clero e da burguesia não excederiam, então, em média os 30%? No mundo rural há hegemonias. No entanto, que analogias perpassam entre a estrutura social e os níveis de alfabetização?

No Antigo Regime, o principal desafio que se coloca às populações é o do complexo equilíbrio dos recursos naturais e da produção com a quantidade de pessoas a sustentar a cada momento. Uma racionalidade que assume cambiantes diferentes nos mundos rural e urbano, mas cuja responsabilidade recai, em última instância, sobre empregadores e detentores dos meios de produção, sobre os proprietários. O ameaçado jogo da sobrevivência é um factor de comunalidade que atravessa o mundo rural, estruturando a população e a economia e forçando os indivíduos a tomarem parte neste complexo equilíbrio de pessoas, interesses e bens. Um segundo factor de comunalidade que perpassa o mundo rural é a busca de um posicionamento diante do mundo citadino e da circulação e mercantilização de produtos e bens essenciais. Mas entre o elemento rural e o elemento urbano, mais que uma oposição, há uma interpenetração e linhas de continuidade. No fundamental, a raiz da acção jurídica assenta nos costumes e nos usos e práticas locais, que se adaptam ao funcionamento escrito, sem necessariamente se desvirtuar ou fundir na justiça régia ou na justiça letrada (Hespanha, 1988). Tomando por base as *Ordenações Manuelinas*, conclui-se que a introdução do processo escrito não se deve a processos jurídicos e administrativos de natureza diferente, mas gradualmente distintos, estando em contenda montantes pecuniários e valores superiores a dois mil réis, ou bens de raiz.

Do processo jurídico oral ao processo jurídico escrito vai um crescendo de responsabilização e de implicações e consequências sociais e económicas, se bem que estrutural e formalmente semelhantes. Sabe-se hoje no entanto que a introdução do elemento técnico-intelectual escrito não é apenas um factor de rigor e controlo da mensagem ou de auxílio e gradação na realização de operações intelectuais complexas e abstractas, mas arrasta consigo transformações qualitativas, quer no nível da organização e da estratificação social, quer no nível antropológico. No que se refere à organização e à instrução do processo judicial, a introdução do elemento escrito não tem implicações apenas quanto à formalização e à interposição de agentes especializados, como envolve uma secundarização dos depoimentos e testemunhos orais.

Mas se assim é, o desafio que importa explicar é o da escola pública e não o do alfabetismo, cuja rudimentaridade de processos e ausência de formalismo, o inscrevem sobretudo numa linha de continuidade e de influências recíprocas entre o oral e o escrito. Haverá um elemento cultural popular por oposição a um elemento cultural erudito? A existir, não se traduziu numa tradição escrita. Não há uma tradição literária popular escrita, como não há uma jurisprudência popular escrita, como não há um catecismo popular, ou quiçá uma educação popular. E entre o manuscrito e o impresso, que relações/oposições se estabecem nos níveis tipográfico e gramatical? É no entanto em torno da escola e da institucionalização de um "projecto escolar" que mais se acentuam, e em parte se radicalizam, os factores de ruptura e de depreciação do mundo rural, cujos epítetos, tomando nomeadamente o vocábulo "camponês" no *Grande Dicionário de Língua Portuguesa* de frei Domingos Vieira, publicado em 1871, são esclarecedores: "homem do campo", "rude", "grosseiro", "áspero", "inurbano", "descortês", "sem educação", "estúpido" (Vaquinhas, in Mattoso, 1993: 480). Por consequência, um contraste muito mais acentuado com o mundo urbano que com o mundo erudito.

Com efeito, de uma forma genérica pode dizer-se que o projecto escolar assenta fundamentalmente em três grandes pilares, tomando muito embora como grande argumento pedagógico e base

estratégica a instrução e com ela um tempo, um local, uma acção (Nóvoa, 1988a): um processo religioso (formar um crente), um processo estatizante (formar um súbdito; formar um cidadão), um processo socializante (formar um ser civilizado), em suma, um projecto pedagógico tridimensional. Não é porventura em torno das vertentes religiosa e estatizante que se acentua a tendência refractária das populações rurais de Antigo Regime e mesmo do período de transição para a Época Contemporânea, à escola pública, se comparadas com o comportamento das populações urbanas ou peri-urbanas; é sobretudo em função de um processo de "civilidade" que os bloqueios, as assimetrias e as não-transferências de conhecimentos e de práticas se radicalizam; é em torno de uma mudança "profunda" de atitudes, de proveniência exógena e não de uma racionalidade que se contrapõem e contrastam os mundos rural e urbano. A esta dimensão do processo educacional também já se lhe chamou "urbanidade" e traduz-se sobretudo numa socialização ao quadro e às práticas da vida urbana. É certo que a afirmação e o desenvolvimento do processo instrutivo envolvem dimensões (domínios da saber) no nível simbólico e técnico, e índices de rigor e de erudição que a médio prazo não apenas condenam os arrastamentos e infiltrações da tradição oral e local na cultura e na práxis escolar, como se revestem de uma total autonomia, face aos mundos rural e urbano. Mas é junto das populações rurais que, estribando-se na cultura escrita e num quadro simbólico muito específico, a prática escolar, nomeadamente no domínio da linguística, traz consigo implicações antropológicas em boa parte análogas, às de uma segunda língua.

Se hoje boa parte da literatura da especialidade se refere ao processo escolar, integrando-o num processo educativo mais amplo que se pretende uma via de humanitude, o desenvolvimento histórico do projecto escolar não pode deixar, todavia, de inscrever-se nas transformações históricas que marcam a Civilização Contemporânea, nomeadamente o urbanismo, a proletarização e a terciarização dos sistemas de vida. Por outro lado, a escolarização dos sistemas de educação e o estabelecimento de níveis linguísticos básicos não podem ser encarados da mesma maneira nas sociedades sedentárias que transitam do Antigo Regime, fortemente marcadas por um

passado cultural e nas sociedades em transformação acelerada, como são as do Novo Mundo, como de idêntico modo há diferenças na reanálise do processo histórico da alfabetização e da escolarização nas zonas do litoral português e nas cinturas das metrópoles e nas zonas do interior em vias de rarefação humana.

A questão magistralmente lançada por Arnaud Clausse "a quem pertence a escola?" suscita respostas diferenciadas uma vez que a relação entre a escola e outras estruturas organizativas, nomeadamente (auto)organizativas, quer no nível dos indivíduos, quer no nível de grupos e instituições com tradição no domínio da educação e da instrução, como sucede com a família e as organizações religiosas, não obedece a um padrão uniforme, variando desde a função de complemento ou sucedâneo até uma oposição.

As marcas de ruralidade acentuam-se com o isolamento e com a atrofia do elemento económico voltado para a mercancia. A escrita inscreve-se como factor de autocontrolo económico e jurídico-administrativo, associado a uma complexificação económica e a uma maior diversidade e especialização das forças produtivas, mas também a novas instâncias e novos aparelhos de poder. Neste processo pesam, no que se refere ao mundo rural para o Antigo Regime, factores endógenos e factores exógenos. Entre os primeiros salienta-se a intensificação da propriedade privada e o desenvolvimento da divisão/especialização de funções produtivas, associada às quais anda uma complexificação da rede de interdependências, a mercantilização de recursos materiais e progressivo assalariamento das relações de produção, a procura de um equilíbrio racional entre a população e os recursos materiais e bens de primeira necessidade disponíveis. Como factores exógenos pesam os elementos estatal e concelhio, nomeadamente da administração e da justiça, assentes no registo e na comunicação escrita, o urbanismo, o factor religioso e muitas vezes o próprio elemento escolar.

A escrita e por consequência o alfabetismo surgem deste modo como um meio e não como um fim em si mesmo. E se entre os elementos culturais rural e urbano há alguns aspectos de ruptura, entre o elemento cultural rural e a cultura erudita há algumas linhas de continuidade e de transferência. Nesse sentido talvez as obras de Júlio

Dinis (1839-1871), escritas sob um contexto de mudança e de transformação no nível das estruturas económica, política, social e cultural, ilustrem um encontro dessas linhas de continuidade e de ruptura, jogando os três elementos: o rústico, o urbano e o erudito.[50] No que se opõe ao reducionismo maniqueísta que domina boa parte das artes e das letras de Oitocentos, referindo-se ao mundo rural e ao camponês como elementos condenados e factores de bloqueio ao progresso.

Enquanto a cartografia escolar é genericamente urbana, como veio a ser assumido pela intervenção pombalina e prosseguido pela política liberal, a cartografia da alfabetização é também uma realidade dos campos e muito especificamente uma realidade paroquial, cujas raízes mergulham no Antigo Regime, resistindo e prolongando-se, mesmo com o poder concelhio em declínio, com a retracção do fenómeno do urbanismo e uma subparticipação política e administrativa, resultante da burocracia e do desenvolvimento de estratégias de representação indirecta que marcam a evolução dos sistemas político e jurídico liberais.[51] Factores que, não obstante, desincentivam grandes sectores da população a mandarem os seus filhos à escola, ou mesmo a aprenderem uns rudimentos de leitura e a assinatura do próprio nome.

Neste contraponto, poder-se-ia adoptar uma estratégia metodológica que relevasse os aspectos de continuidade entre os processos de alfabetização e os processos de escolarização, tomando em atenção nomeadamente a rudimentaridade de formação e das práticas de alguns Mestres de Primeiras Letras, a flexibilidade da organização escolar, procurando articular-se com o calendário e o dia agrícola, a individualização do ensino, porventura as múltiplas solicitações das comunidades rurais, desde finais do século XVIII, para a criação de escolas. No entanto, para uma percepção mais clara dos bloqueios e retracções da população rural em aderir ao projecto escolar parece fundamental acentuar os aspectos de ruptura.

Retomando um ponto de vista expresso por Adolfo Coelho no seu estudo sobre o analfabetismo em Portugal publicado em 1916, e sem esquecer quanto hoje se sabe sobre os profundos reflexos que a instrumentalização do pensamento humano implica sobre as maneiras

de pensar e por consequência de agir, pode admitir-se que não há uma oposição de comportamentos racionais entre o homem escolarizado e o não escolarizado. Admitir uma eficácia na realização profissional e social do escolarizado não pode traduzir-se em negar que "muitos factos attestam que indivíduos analphabetos souberam e sabem dirigir-se na vida pratica, em negocios por vezes muito complicados da nossa cultura occidental" (Coelho, 1916: 44). Este princípio de não-oposição entre escolarização e iletrismo é fundamental na análise da relação entre os mundos rural e urbano, como ainda na relação entre o oral e o escrito.

Ser alfabetizado no Antigo Regime

3. Falar de um modelo de alfabetizado no seio das sociedades rurais do Antigo Regime, é retomar os factores de diferenciação no que se refere à riqueza de bens materiais e ao desempenho de funções de poder e de representação no seio das comunidades. É, em segundo lugar, fazer apelo e integrar factores de desenvolvimento exógeno como seja a proximidade de um núcleo urbano, a penetração de uma religião "letrada". É, em terceiro lugar, integrar as populações, articulando de forma operacional as suas estruturas económica, demográfica e social, em processos históricos de desenvolvimento, num contexto de espaço e de tempo com referência regional. É fazer apelo a todo o tipo de instituições educacionais e aos diferentes processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, bem como às instâncias de reforço da cultura escrita.

Os móbeis de iniciação às práticas da leitura e da escrita não são estritamente económicos, religiosos, administrativos ou socio-culturais. Não há oposição entre a cultura dita erudita e a cultura popular.

Quantos leitores? Quantos escreventes? Quantos assinantes? Que materiais escritos?

Em 1895, à semelhança do que se vinha fazendo noutros países, nomeadamente tendo porventura bem presente o exemplo do abade Maggiolo para França, a *Revista de Educação e Ensino*, lançou, na sequência da publicação do estudo de Francisco Adolfo Coelho "Para a História da Instrução Popular", um programa de

investigação relativa à Instrução Primária anterior à Reforma Pombalina, prometendo coligir e publicar os materiais e informações recolhidas. Entre os elementos de informação solicitados pelo inquérito constavam:

> *1) Documentos em que se faça referencia a mestres de meninos (moços, rapazes), de ler e escrever, mestras de meninas, de lavrar, seja qual fôr o proposito; a escolas de ler, escrever, de moços, etc. 2) Documentos de que se possa concluir que o conhecimento da leitura, da escripta, do calculo elementar era exigido para taes ou taes profissões, cargos publicos, etc. 3) Documentos que respeitem particularmente á intervenção da administração municipal, no ensino de qualquer ordem. 4) Exame dos registos de baptismo e casamento, escripturas, a fim de reconhecer se as testemunhas e os contrahentes assignam de seu proprio punho, e a frequencia com que o fazem; por exemplo, a propósito dos nubentes estabelecer a relação numerica dos que assignam para com os que não assignam, e isto por períodos (por exemplo de 50 annos) e freguezias. 5) Documentos, noticias relativas á intervenção das ordens religiosas e do clero secular na instrucção do povo, em Portugal e nas suas colonias.* (*Revista de Educação e Ensino,* 1895, nº 2, p.74)

Um século após, estamos, no que se refere ao conhecimento histórico do fenómeno do alfabetismo em Portugal, praticamente na mesma situação, porventura agravada pelo facto de muita documentação se haver perdido entretanto. O programa de pesquisa da *Revista de Educação e Ensino,* embora vasto e moroso, não era excessivamente complexo e a documentação de base a que fazia apelo é em boa parte a que se retoma para a elaboração do presente estudo. Por consequência, para se poderem retirar conclusões mais sólidas é fundamental, entre outros aspectos, alargar criteriosamente o espaço de observação empírica.

As conclusões, necessariamente provisórias a que se chegou, entretanto, não apenas não são contrariadas por toda a informação

complementar e de carácter geral recolhida e analisada no decurso desta investigação, como, no que se refere à periodização, há bastante analogia com o que se passou em Espanha e na parte meridional de França, onde a transição do século XVII e as primeiras décadas do século XVIII são marcadas por um crescimento das taxas de alfabetismo (Cfr. Magalhães, 1994). É o mundo rural. O estudo do mundo urbano poderá proporcionar uma perspectiva diferente, muito provavelmente um ajustamento de periodização, mais em consonância com a formação do sistema escolar e uma outra dinâmica socio-cultural no que se refere aos processos de alfabetização.

Um aspecto que porventura se reveste de características diferentes no espaço urbano e no espaço rural é a relação entre as vertentes oral e escrita do processo de comunicação e muito concretamente as práticas e usos da escrita. No mundo rural a tradição oral assume um papel mais acentuado e infuencia as manifestações de escrita de forma mais explícita que no mundo urbano. A comunalidade de relação e de comunicação que marca o mundo rural não apenas fortalece e consolida um discurso assente em expressões idiomáticas, redundante e de teor apelativo e coloquial, como favorece a sua transferência e prolongamento para formas escritas da linguagem. Não raro no espaço escolar e mesmo no espaço administrativo se confrontam dois ou mais tipos de discurso, cujos encontro e adaptação assumem por vezes marcas linguísticas análogas às da tradução. Nos universos urbanos, a escrita tinha também uma função de protesto e de mobilização social. Os universos urbanos eram mais favoráveis a práticas clandestinas e marginais da escrita.

Um ensaio de periodização do desenvolvimento do fenómeno da alfabetização no mundo rural integra e procura articular transformações na dimensão alfabética num contexto multidimensional de relações complexas; uma abertura e fundamentação da diversidade de processos de alfabetização e compreensão das implicações histórico-antropológicas que lhe subjazem; uma alfabetização marcada por uma lógica de funcionalidade, inscrevendo-se em comunidades humanas organizadas; uma alfabetização funcional, em boa parte determinada, económica, social e culturalmente. A alfabetização do mundo rural afecta a representação e o desempenho de determinados papéis na vida

das comunidades. Os processos de alfabetização, embora marcados por factores hegemónicos de diversa natureza, e não deixando de apresentar-se estruturalmente estamentalizados, desenvolvem-se no limiar de núcleos culturais mais ou menos consolidados, pelo que geram níveis de iniciação e capacitação bem diferenciados.

A alfabetização não é um fenómeno periférico e inócuo na vida das comunidades rurais, não apenas porque é muito selectivo, como no decurso do período que medeia entre finais do século XVII e finais do século XVIII, para cada momento histórico, pouco menos de um quarto da população rural, masculina adulta é alfabetizada. Na base desta observação, uma grande analogia (paralelismo) no traçado das curvas da demografia e da alfabetização e a tomada de consciência de um universo rural em movimento, em transformação. As transformações económicas são de uma forma geral as mais evidenciadas, no entanto, a ausência de impacto ou uma maior dificuldade de percepção por parte do historiador não significam um mundo estático e uma ausência de história. Esta abordagem historiográfica focalizada sobre as questões de alfabetização permite compreender que nas comunidades rurais, as relações socioculturais se revistam de uma complexidade e de uma dinâmica histórica onde a cada momento se cruzam factores endógenos e factores de natureza exógena, cuja compreensão passa por análises contextualizadas.

O mundo rural é estrutural e funcionalmente complexo. Às várias estruturas, que sob a forma de instâncias orgânicas se entrecruzam, enquadrando, enformando e afectando os destinos das comunidades e dos sujeitos humanos (a família, a quinta, a oficina, a igreja, a comunidade, a paróquia como instância de poder e de relação), associam-se e sobrepõem-se estruturas engendradas no seio do próprio processo histórico (estrutura demográfica, estrutura social, estrutura socioprofissional). A alfabetização mais que um fim em si mesma é um meio de compreensão, participação, autonomia - um meio de comunicação e de relação. Neste contexto assume uma dinâmica histórica simultaneamente determinada e determinante.

Na evolução histórica do mundo rural não há rupturas, as sequências espácio-temporais sucedem-se e sobrepõem-se numa lógica de justaposição e acomodação lenta. Mergulhar nesta sedimentação

marcada pela ancestralidade é em boa parte uma arqueologia pelo método da estratificação. É uma aventura onde as surpresas são reencontros.[52] No entanto a alfabetização tende a inserir-se de uma forma geral no quadro de mudança.

Modelos de alfabetização na História do Mundo Ocidental do Antigo Regime

4. De forma sumária, desenham-se alguns modelos de alfabetização para o Antigo Regime, cotejando períodos, processos e ritmos de alfabetização, por forma a superar em termos metodológicos a análise dicotómica entre a Europa protestante, alfabetizada, a Europa do livro e da leitura em língua vulgar, na igreja, na escola e em família e a Europa católica com taxas inferiores de alfabetização, centrando o ensino da doutrina cristã na transmissão oral com recurso ao ouvido e à imagem. A superação desta visão dicotómica é uma condição necessária para o desenvolvimento de análises históricas contextualizadas, com centro em realidades geográficas e socioculturais diferenciadas. Este esforço de diferenciação é uma via necessária para o estudo das mutações antropológicas que se operam no nível do sujeito pedagógico. Por trás deste esforço de sistematização, subjazem muitas questões em aberto, seja por ausência de estudos locais e regionais, para muitas das zonas referidas, seja porque são difíceis os consensos em matéria tão vasta e com profundas implicações nos processos históricos de desenvolvimento. Após referir-se à dificuldade de consenso relativo aos níveis básicos de alfabetismo e ao consequente instrumento de medida, Carl Kaestle define quatro "grandes questões", da História da Alfabetização. A primeira desenvolve-se em torno da problemática da alfabetização e das suas implicações no nível da racionalidade humana. Um segundo conjunto de problemas organiza-se a partir da tomada de consciência do crescimento incessante das taxas de alfabetização. Uma terceira base de reflexão desenvolve-se ligada às implicações entre alfabetização e desenvolvimento histórico. Por fim uma quarta grande base de problematização organiza-se em torno das relações entre alfabetização e escolarização (Kaestle et al., 1991: 4-6).

Tomando por principal base de informação a análise comparativa desenvolvida por Viñao Frago (1984; 1985), é possível

todavia distinguir e caracterizar de forma muito sumária os modelos e tipos de alfabetização no Ocidente, para o período moderno e transição para o contemporâneo - Antigo Regime, que citarei mais à frente.

Segundo Carlo Cipolla, entre 35 a 40 por cento dos europeus que viviam no início do século XVII eram alfabetizados, muito embora esta estimativa global esteja sujeita a variações conforme os locais. Se mais de cinquenta por cento dos habitantes das cidades estavam alfabetizados, no mundo rural, onde residia a maior parte da população, a taxa de alfabetização era bem mais baixa. O crescimento foi muito irregular e sujeito a grandes interrupções. Em meados do século XIX, a taxa média de alfabetização na Europa era de cerca de cinquenta por cento, embora houvesse muita variação. As taxas mais favoráveis referem-se ao sexo masculino, às classes sociais mais elevadas, aos meios urbanos e às regiões do Norte da Europa. Embora tratando-se de zonas maioritariamente protestantes, não é possível separar a religião de uma multiplicidade de outros factores (Kaestle et al., 1991: 15). Os dois casos onde o factor religioso é mais sensível são a Suécia e a Escócia. Também a relação entre alfabetização e industrialização tem gerado alguma controvérsia entre os investigadores, sendo necessário, entre outros aspectos, distinguir bem os períodos em confronto e caracterizar o tipo e o nível de alfabetização que se intentam comparar.

Na segunda metade do século XIX, de uma forma geral, as taxas de alfabetização cresceram rapidamente na Europa, para um e outro sexo.

4.1. Suécia - modelo protestante-nórdico cujas características fundamentais são a ênfase colocada na leitura e na articulação de interesses entre a igreja protestante (luterana) e o estado. A família tivera um papel importante, iniciando as crianças à leitura de textos religiosos preparados para o efeito sob uma orientação religioso-política. Em 1750, praticamente toda a população adulta de ambos os sexos era leitora. Entre 1660 e 1720, a população alfabetizada passou de 35 para 90 por cento. A prática obrigatória da leitura era objecto de exame paroquial anual cuja aprovação era condição para a comunhão e para o casamento. O processo de alfabetização favorecera a criação

de uma rede de escolas paroquiais e não fora acompanhado de uma industrialização. Desenvolvera-se sob uma escassa urbanização e sem recurso à panóplia de meios que caracterizam os sistemas educativos actuais.

4.2. Prússia e Estados Alemães - modelo prussiano-alemão também muito centrado na leitura e envolvendo uma articulação e a confluência de pressões religioso-políticas, que tal como na Suécia levaram à mobilização do estado e dos municípios, em aliança com os eclesiásticos. Um segundo móbil é de carácter bélico - nacionalista. A escola desempenhara um papel fundamental. Por meados do Século XIX, a taxa de escolarização era das mais elevadas da Europa. A organização do modelo prussiano-alemão caracteriza-se por uma maior burocracia que o modelo sueco. Tal como na Suécia, o processo desenvolvera-se sob um escasso impacto de urbanização e industrialização. Na Alemanha do século XVI, não houve uma relação directa entre protestantismo e alfabetização. O próprio processo da reforma protestante desenvolveu uma élite clerical letrada que funcionava como intérprete da mensagem religiosa, em grande consonância com o modelo hierárquico do catolicismo. Nos diversos estados, a aprendizagem de primeiras letras fazia-se pelo catecismo em vulgar. A bíblia, estudada nos "gimnasios", era apresentada em latim. As novas burocracias estatais e eclesiásticas foram um dos principais incentivos à alfabetização. No século XVIII promoveram-se campanhas massivas de alfabetização e leitura da bíblia.

4.3. Inglaterra - modelo inglês também ligado à Reforma Protestante, mas dependendo sobretudo da filantropia e da solidariedade social e organizando-se a partir de uma mobilização das comunidades e do poder local. Referindo-se à Inglaterra, Lawrence Stone refere-se ao período compreendido entre 1560 e 1640, como de uma revolução no ensino, nomeadamente no que se refere às taxas de alfabetização. Aos progressos da primeira metade do Século XVII, associaram-se novos desenvolvimentos na primeira metade do século XVIII, em contraposição com o impacto negativo das primeiras transformações da Revolução Industrial. Na segunda metade do século XIX assistiu-se a uma rápida generalização da escolarização e da alfabetização, com um sistema público de educação de base local. "Solo a partir de 1840, la

confluencia de otra fase de industrialización que requería la mano de obra cualificada y el desarollo comercial, revalorizaron la alfabetización y la escuela como instrumentos de disciplina y orden" (Viñao, 1985a: 217). Em 1900 estava praticamente escolarizada toda a população em idade escolar e havia apenas 5% de analfabetos. Embora muito marcado pelo factor religioso, o processo de alfabetização da população inglesa reflecte a estratificação da sociedade, nomeadamente no plano das ocupações profissionais.

4.4. Escócia - modelo escocês resulta de uma sólida aliança entre o presbiteranismo e o poder político. A Escócia desde meados do século XVII ocupou a vanguarda alfabetizada da Grã-Bretanha, para o que contava com uma rede de escolas paroquiais. Foi na presbiterana Escócia que a difusão da leitura da Bíblia se processou em escala massiva. Em 1800, 90% da população masculina era alfabetizada. O movimento de alfabetização desenvolveu-se sob a orientação do clero presbiterano, marcado por um cunho nacionalista, face às influências francesas e inglesas. O modelo escocês fora no entanto muito selectivo, porque muito embora no que se refere aos artesãos e comerciantes apresentasse taxas de alfabetização mais elevadas que a Inglaterra, afasta as mulheres e as baixas classes rurais. Trata-se de um modelo ligado a uma rede de escolas paroquiais, abertas a todos, enquanto entre os ingleses a alfabetização esteve mais dependente da filantropia.

4.5. No que se refere às colónias britânicas na América, regista-se uma pressão religiosa associada a uma emigração selectiva a que se associam factores de um utilitarismo do ponto de vista económico. Neste contexto, 90% da população adulta masculina estava alfabetizada em finais do século XVIII. Em finais do século XVII, algumas cidades e povoações tinham já escolas. Entre a população branca as taxas de alfabetização eram mais elevadas que na Europa. Ao contrário do que sucedeu na Inglaterra, estas primeiras escolas estavam mais abertas ao elemento laico. Nas primeiras décadas do século XIX, nomeadamente em 1815, intensificara-se a secularização da educação pública. No entanto, as campanhas de americanização, reforçando o sentido da autonomia, favoreceram a alfabetização da população branca em contraste com a população negra que em 1850 apresentava índices de

alfabetização que variavam entre 10 a 20%. No seio da população branca as taxas de alfabetização cresceram mais rapidamente para o sexo masculino que para o sexo feminino, embora por volta de 1850 estivessem já equilibradas. Para além da escola, a família teve um papel importante na alfabetização, sobretudo no que se refere à mudança de padrões quanto à educação da mulher.

Nas colónias britânicas do Canadá, desenvolveu-se entretanto, no século XVIII, uma preocupação de através da educação pública favorecer o sentido antiamericano.

4.6. França - modelo francês - uma alfabetização lenta e geograficamente diferenciada. Uma França alfabetizada a nordeste e uma França com elevadas taxas de analfabetismo a sul-sudeste e maciço central. Os avanços definitivos datam da segunda metade do século XIX. A alfabetização das cidades precedera a dos campos, tendo arrancado nos últimos séculos da Idade Média e atingido níveis elevados antes do fim do século XVII, nomeadamente para a França do Norte. Em contrapartida, a alfabetização nos campos fora mais tardia. Embora em alguns departamentos fosse já relativamente avançada nos fins do século XVII, não deixava de ser recente, ficando a dever-se ao esforço de proselitismo contra-reformista que caracteriza o século XVII. "Les démarrages que nous pouvons saisir au début du XVIII siècle nous permettent du reste d'en imaginer les origines" (Furet e Ozouf, 1977, I: 55).

Mas há cidades e cidades e é nas grandes metrópoles que a taxa de alfabetização é mais elevada para os homens e para as mulheres, como de igual modo as cidades cujas funções tradicionais são essencialmente administrativas, eclesiásticas, judiciais, quiçá universitárias, apresentam no séculos XVII e XVIII níveis de instrução mais elevados que as cidades que foram criadas ou se desenvolveram recentemente, cuja actividade principal fora económica, portuária ou industrial. Também a estrutura socio-profissional tem de ser tomada em consideração, porque se há categorias profissionais que de há longa data recorrem ao escrito e assinam na sua totalidade, incluindo as mulheres, outras há em que apenas uma parte o consegue fazer, como são os pequenos comerciantes e proprietários de oficina. Por fim, a imigração, as vagas

de imigrantes que acorreram às cidades não eram necessariamente os famintos, os sem-terra, a mão-de-obra não qualificada (Furet e Ozouf, 1977, I: 240-245).

No mundo urbano, como no mundo rural, a estrutura socio-profissional é a variável que melhor se ajusta ao nível e à qualidade da alfabetização dos franceses de Antigo Regime.

Na geografia da alfabetização não se opõe necessariamente o centro histórico urbano e desenvolvido ao "territorium" paroquial. As paróquias onde moram "notáveis", como as paróquias com actividades industriais novas, tendem a prolongar as marcas culturais urbanas.

Na sociedade francesa de Antigo Regime, a escola esteve presente com duas funções básicas, tomar parte activa na luta contra-reformista da Igreja Católica e favorecer o desenvolvimento das populações. As autoridades religiosas fomentaram a escola, prolongando a actividade das famílias, mas também contrariando-as quando necessário. Se a escola não materializa necessariamente o espírito da alfabetização, contudo dá-lhe forma.

4.7. Para Itália, desde a primeira década do século XIX que se dispõe de séries documentais sistemáticas, contendo assinaturas. Com a introdução da legislação napoleónica, o Código Civil tornara obrigatória a assinatura dos nubentes e das testemunhas de casamento. Os estudos feitos para a região de Nápoles mostram que nas duas últimas décadas do século XVII a taxa de assinantes é muito significativa. Análises desenvolvidas pelos historiadores (Marchesini, 1983) permitem concluir, tomando a assinatura como indicador de alfabetização, que é possível recolher informação sobre a capacidade de escrita, mas também sobre o método de aprendizagem. A relação entre a assinatura e a capacidade alfabética tem de ser estabelecida com prudência, apesar de os níveis 2 e 3 de uma escala de assinaturas de 0 a 3, traduzirem vulgarmente a capacidade de ler e escrever. Entre os napolitanos a dissociação entre ler e escrever prolongara-se pelo período oitocentista. Os contratos com os mestres e os manuais escolares mostram que na sociedade napolitana de Antigo Regime, ler era bem mais importante que escrever (Marchesini, 1983: 604). A frequência escolar era muito irregular, sendo por vezes necessários dois anos para aprender a ler.

Mesmo nas cidades, em média 55% dos homens não assinam o seu nome. É necessário no entanto tomar em consideração índices indirectos do fenómeno cultural, como sejam a produção e circulação livreira, inventários post mortem. Todavia, a difusão e circulação do livro são apenas uma aproximação à leitura individual, podendo a informação impressa circular sob formas menos nobres. Na Província de Pavia, para a segunda década do século XIX, nas grandes cidades e centros maiores, 50% dos nubentes assinavam o seu nome; nas vilas rurais o alfabetismo masculino era de cerca de 20%, baixando em muitos casos para cerca de 10%. O alfabetismo feminino era uma raridade na Província de Pavia. À frente da hierarquia social estavam os proprietários, incluindo os rurais, entre os quais o analfabetismo era excepção. O contraste estabelecia-se com os pequenos proprietários e agricultores, centrados na sua própria família. A posição intermédia era ocupada por um sector de profissões não agrícolas, cujo alfabetismo masculino era de cerca de 50%, sendo o feminino sensivelmente menor. Na base alargada da pirâmide situam-se os trabalhadores da terra cujos estímulos à alfabetização eram muito reduzidos, admitindo-se situações de semi-alfabetismo e situações de retorno ao analfabetismo. Uma coisa é ter aprendido a ler e escrever, outra é praticá-lo regularmente. "Per la stragrande maggioranza della popolazione leggere e scrivere non erano né strumenti di lavoro né ingredienti necessari per mantenere in vita le relazioni sociali. In altri termini non erano immediatamente utili" (Vigo, 1983: 827).

Não obstante, desde os séculos finais da Idade Média que entre os italianos, ler e escrever, nomeadamente autografar o seu nome era considerado um valor. Para os séculos XIII e XIV, observa-se uma difusão crescente da prática da autografia. No século XVIII, cresce o número de leitores. O italiano médio do período moderno, era leitor.

Mas o estudo das assinaturas deve ser cotejado com a profissão, o estado civil, a residência e enquadrado no mapa da informação disponível sobre as instituições escolares, rede escolar, materiais didácticos, mestres. A assinatura constitui ainda um indicador sobre o valor-função social da escrita, como, quando e para quem a assinatura constitui um factor, senão mesmo o principal factor de identificação?

Um estudo para a província de Parma, no terceiro quartel do século XVIII, mostra a situação de vantagem da cidade sobre o campo. Para a cidade de Parma, dos 409 nubentes do sexo masculino observados, 45,2% são assinantes. Para o sexo feminino a taxa de assinantes é mais reduzida; em 472 casos observados, apenas 22,9% assinam. Enquanto a transição do nível 2 de assinatura para o nível 3, tende a associar-se a uma base funcional da própria actividade escrevente, a categoria 1 apresenta um movimento irregular, podendo esconder alguma subestimação do semi-alfabetismo adulto, pois que o desuso conduziu a que indivíduos que continuaram leitores, perderam a capacidade de assinar (Marchesini, 1983: 612-613).

4.8. Em Espanha, o processo de alfabetização é menos linear, observando-se alguns avanços e recuos. Em finais do século XVI e primeiro quartel do século XVII, a situação seria comparativamente semelhante à francesa e inglesa, ao menos no que se refere ao sexo masculino e para o mundo urbano, onde as diferenciações regionais poderiam ser menos vincadas que em França. Já para as décadas finais do século XVII e para o século XVIII é mais notória a diferença em relação aos países com taxas de alfabetização mais elevadas (Suécia, Prússia, Escócia). O atraso em relação aos Países do Norte e Centro da Europa tende a acentuar-se nos primeiros 30 anos do século XIX. Embora na segunda metade do século XIX, já se observe uma recuperação, é no século XX que os índices de alfabetização espanhóis se aproximam dos europeus.

Uma cronologia mais pormenorizada para o caso espanhol permite falar de um incremento do número de assinantes para o século XVI, uma quebra no século XVII e novo avanço no século XVIII. Esta evolução não pode ocultar as profundas diferenciações que se fazem sentir entre áreas urbanas e áreas rurais, entre o sexo masculino e o sexo feminino (este escandalosamente marginalizado em certos casos e cuja distanciação se acentuou no século XVIII) e entre sectores socio-profissionais.

> *Pertenecer al sexo masculino y vivir en una ciudad suponía (...) a finales del siglo XVIII, la posibilidad, al menos, de saber firmar (un 51%, por ejemplo, de los otorgantes de testamentos o declaraciones de pobreza en Madrid en 1797 sabía firmar frente al 45% computado em 1650). Dicha probabilidad, y la calidad de las firmas, decrecía conforme lo hacía el tamaño de la población y se acrecentaba con el mayor peso de los "letrados" en su estructura social, es decir, con la mayor importancia del sector administrativo, eclesiástico, educativo o comercial.* (Viñao, 1992 a: 47)

No que se refere à qualidade da assinatura, clérigos, letrados e profissões liberais, funcionários, comerciantes com estabelecimento e nobres eram assinantes. As esposas destes, no entanto, raramente assinavam. A má caligrafia que se observa entre alguns nobres mostra no entanto o seu pouco apreço pela cultura escrita, confiando a administração dos seus bens a funcionários mais ou menos especializados. Os pequenos comerciantes e artesãos oferecem percentagens intermédias que tendem a crescer nas grandes cidades entre o século XVII e o XVIII, embora com índices variados conforme as categorias e as profissões.

"El mundo del analfabetismo era, por excelencia, el de los domésticos, labradores sin tierras, jornaleros, peones, pobres y grupos no integrados en la lengua y cultura dominante por razones étnicas o lingüísticas" (Ibidem).

No século XVI, observa-se para Espanha um amplo movimento de escolarização, uma "revolución educativa", que se fundamenta por um lado na crescente procura por parte das populações, associada a um empenhamento das autoridades municipais no fomento da cultura escrita e, por outro lado, na tomada de consciência das autoridades religiosas sobre as vantagens da escolarização como meio de evangelização e cristianização. Multiplicaram-se os contratos entre municípios e mestres, difundiram-se catecismos e cartilhas que associam o ensino da catequese ao ensino das primeiras letras e à prática da leitura. No século XVII, este impulso inicial declinara, não apenas as oligarquias e autoridades municipais se debatiam com algumas dificuldades económicas, como a Igreja Católica, ao contrário do que sucedera noutros países católicos, reforçou o ensino oral da catequese. Também por seu turno

alguns sectores reformistas ilustrados deram prioridade a outros sectores da instrução que não o ensino elementar.

Consentâneas com a aprendizagem escolar, são de admitir outras formas e meios de aprendizagem no seio das famílias, nos locais de trabalho, nos grémios e associações. Os processos de alfabetização muito centrados no alfabeto versavam a aprendizagem da leitura antes da escrita e permitiam frequentes situações da aprendizagem da leitura sem escrita. Este estádio de semi-alfabetização foi muito usual para o sexo feminino. A prática de leitura em voz alta foi um processo muito utilizado para a difusão de mensagens doutrinárias e legislativas. Este processo gerou e multiplicou um outro tipo de leitor, o "leitor de outiva" - leitura auditiva.

Paralelamente ao desenvolvimento histórico da alfabetização, corre o processo de produção e comércio do texto impresso, também ele sujeito a uma quebra a partir do primeiro quartel do século XVII, em

> *consequência de la crisis económica general, la legislación represiva, las trabas fiscales, las censuras y controles, los monopolios de impresión y venta, la decadencia técnico-tipográfica y la creencia cada vez más generalizada en el exceso y peligros de la producción impresa de una industria editorial ya débil y dispersa frente a los grandes centros de producción y distribución de libros en castellano de Lyon, Amberes o Venecia, no fue superado hasta la segunda mitad del siglo XVIII.* (Viñao, 1992 a: 57)

O livro religioso, como no século XVI a novela de cavalaria, figura entre os livros mais difundidos. De acordo com o estado actual do conhecimento sobre este assunto,

> *parece razonable afirmar que la casi totalidad de los aldeanos y del proletariado urbano por una parte, importante fracción de los artesanos por otra, quedan al margen de la civilización de la escritura. Estos hombres no alcanzan el nivel cultural de la lectura corriente y de la práctica del libro. Su cultura - pues no carecen de ella - es cultura fundamentalmente oral, a base de refranes, e cuentos tradicionales, de romances y canciones. No entran en el circuito del libro, no forman un público para los libreros - ni siquiera para los buhoneros.* (Chevalier, 1976:14)

4.9. O que se sabe sobre o processo e/ou processos de alfabetização dos Portugueses no Antigo Regime? Qual a sua periodização? Quais os sectores socioprofissionais mais alfabetizados? O que se conhece em termos de geografia da alfabetização? Qual a função da escola?

a) Para Portugal do Antigo Regime, para além dos nobres, eclesiásticos e monges, profissões liberais, letrados, os grandes comerciantes (negociantes) com estabelecimento e os grandes proprietários de bens fundiários eram alfabetizados, podendo fazer uso regular das capacidades de leitura e de escrita no seu quotidiano. Algum desuso e um certo desprezo pela cultura escrita por parte de alguns sectores, mesmo entre a nobreza poderia gerar situações de retorno a uma mera suficiência alfabética.

b) Fora muito usual entre os estratos "notáveis" o recurso a funcionários, escrivães "amanuenses" que se incumbiam da prática de registos diversos e da escrituração das cartas que lhes ditavam os seus "amos". Entre estes, houve por vezes a preocupação de impedir que os servos mais íntimos soubessem ler e escrever a fim de evitar fugas de informação. O recurso à carta como meio de comunicação a distância fora muito usual.

O recurso a um funcionário que desempenhasse as funções da escrita, confirma algum desprezo dos estratos notáveis pela actividade escrevente, embora de uma forma geral soubessem assinar e continuassem leitores. Entre esses estratos sociais, a leitura era mais valorizada que a escrita. Também o recurso a um(a) leitor(a) privativo(a), sobretudo por parte das damas e outras figuras nobilitadas do sexo feminino, era muito usual.

c) Entre os membros das comunidades religiosas, a hierarquia e a divisão rígida de funções levou a que alguns membros assinassem muito mal o seu próprio nome, sendo no entanto leitores.[53] Também

no seio dos eclesiásticos seculares há alguns casos de insuficiência em matéria de ortografia e caligrafia. Na segunda metade do século XVIII, os Visitadores tomaram a seu cargo vigiar pela qualidade gráfica dos *Livros Paroquiais*, resultando por vezes o impedimento de alguns curas poderem escrever por seu punho os registos dos actos religiosos, dada a falta de legibilidade da sua caligrafia.

d) O século XVIII ficara marcado por uma crescente preocupação no ensino e qualidade da escrita, manifesta na quantidade de manuais publicados, quer com intuito de gerar escrivães habilitados que correspondessem às novas exigências da contabilidade pública e privada e da burocracia, quer no seio dos eclesiásticos e outros sectores letrados.[54]

e) Entre a estrutura socioprofissional e o nível de alfabetização há uma correspondência muito directa. As próprias situações de recurso a um escrivão não impedem uma suficiência de leitura e de escrita.

f) Viver na cidade e ser proprietário de bens próprios, bens de raiz ou bens móveis em grande escala, corresponde normalmente a ser alfabetizado. Nas cidades, as esposas dos nobres e grandes comerciantes eram também geralmente alfabetizadas. Entre os médios e pequenos comerciantes, a situação era mais irregular, sendo as suas esposas vulgarmente analfabetas. De entre os mesteres, os ourives desde finais do século XV que são geralmente alfabetizados. Não sucede contudo o mesmo com os restantes mesteres de onde tendem a destacar-se os mestres de ofício.

g) Fora das cidades, apenas uma escassa minoria sabia ler e escrever, com regularidade. São geralmente grandes proprietários de bens de raiz e assumem funções de poder e responsabilidades na gestão dos bens materiais e na administração dos assuntos da comunidade.

h) Não se pode falar de uma rede escolar para o Antigo Regime. Admite-se no entanto que junto de alguns municípios e dos concelhos, coutos e honras, houvesse tradição de ensino de Primeiras Letras, embora as respectivas cadeiras funcionassem com alguma irregularidade. Também junto dos conventos, abadias e outras comunidades religiosas, nomeadamente junto do "mestre do coro", é

muito provável que houvesse uma prática regular de ensino de Primeiras Letras como forma de iniciação à aprendizagem de Gramática Latina e da própria música.

i) Os ordinandos e clérigos *in minoribus* exerciam regularmente, em associação com o ensino da catequese, uma iniciação à leitura e à escrita. Também alguns párocos e mesmo curas se cobravam de um tributo extraordinário para ensinarem os meninos.

j) Finalmente, junto de alguns oficiais de mesteres, "ofícios não vis" e com estabelecimento fixo, assim barbeiros (sangradores, cirurgiões), boticários, mestres alfaiates e no seio das próprias famílias existiu uma prática regular de iniciação à leitura e à prática da escrita, senão da assinatura. Esta prática é extensiva a alguns grandes proprietários fundiários cuja acção pedagógica sobre os filhos dos seus trabalhadores e mesmo sobre os próprios criados incluiu nalguns casos o ensino da leitura e da escrita. No seio das famílias de proprietários existiria uma tradição de ensino aos filhos do sexo masculino, como se infere da similaridade de traço e da ortografia por parte de pai e filhos, no caso de alguns apelidos.

l) O método de aprendizagem envolvia geralmente o conhecimento do alfabeto, a partir do qual vinham a soletração e a silabação. No entanto acedia-se ao alfabeto por duas vias distintas: uma cartilha ou um quadro mural com o abc maiúsculo e minúsculo, ou na ausência destes recursos didácticos, a composição/ decomposição do respectivo nome próprio. Esta segunda via não permitia ultrapassar o estádio de semi-alfabetização, caracterizado por uma capacidade rudimentar de leitura e pela função de assinante. São estes indivíduos que, por vezes, no decurso da sua vida perdem, por falta de uso, a capacidade de assinantes, mantendo-se no entanto leitores. Na escala de assinaturas que vimos utilizando nos nossos estudos, constituída por cinco níveis, a estes indivíduos corresponde o nível 2. Só excepcionalmente indivíduos nesta situação progridem até um estádio de escreventes (nível 3).

m) Pode admitir-se que o método de aprendizagem estabelece uma primeira selecção na capacidade escrevente para a sociedade do Antigo Regime.

n) Vimos noutro estudo que o sexo, o grau de urbanidade, o estatuto e desempenho socioprofissionais são determinantes na alfabetização da sociedade portuguesa (Magalhães, 1991). A assinatura é um indicador muito válido, embora ganhe segurança quando relacionado com estas e outras variáveis, incluindo de um ponto de vista pessoal, os inventários *post mortem*. Estudos sobre a circulação e a produção do livro e outros materiais impressos, embora ainda insuficientemente documentados, mostram que o livro não era frequente fora dos centros urbanos.

o) Como seriam pagas as tarefas de ensino particular e doméstico? Praticamente nada se sabe. Quanto ao método e aos recursos, a cartilha, por contraposição ao recurso da prática da assinatura e à iniciação a partir do alfabeto, marca o processo de aprendizagem mais usual, ficando-se muitos alfabetizados somente pelo domínio da assinatura. Os alunos procediam a treslados a partir de murais e de enunciados elaborados pelos mestres. Para a exercitação da leitura e da escrita socorreram-se os mestres muitas vezes de escrituras e sentenças judiciais.

p) A uma expansão da procura, aprendizagem e reforço da leitura e da escrita, que marcara o século XVI, sucede um período de quebra e estagnação, vindo a situação e o sentido da evolução a tornarem-se de novo positivos a partir do último quartel do século XVII. O período de expansão prolonga-se até os primeiros trinta anos do século XVIII, ressentindo-se de novo de uma certa desagregação das estruturas alfabetizadoras tradicionais de que resulta uma quebra que se prolonga até o último quartel da mesma centúria. A Revolução de 1820 culmina um período de crescente alfabetização, embora as primeiras décadas do Liberalismo fiquem ainda marcadas pelo estigma da crise na instrução pública. É na viragem do terceiro quartel do século XIX que definitivamente se enraíza um sentido evolutivo e um crescimento ininterrupto na instrução pública, ficando superadas as principais marcas que vinham conferindo ao movimento da alfabetização uma dinâmica evolutiva em ciclo.

4.10. Uma conclusão muito breve, relativa à comparação dos vários modelos aqui resumidos, releva alguns factores comuns no desenvolvimento dos processos de alfabetização e na caracterização

dos alfabetizados. Entre os factores comuns ressalta uma relação de contraste entre a cidade, ou melhor o mundo urbano em geral, e o campo - o mundo rural, associados ao crescimento populacional e a uma hegemonia socioprofissional. A mercantilização da economia e a diferenciação das relações de produção, as reformas religiosas, o desenvolvimento do estado moderno, com uma administração e uma justiça centralizadas, e intensificando os vectores de nacionalismo e centralização do poder, são importantes móbeis externos para o desenvolvimento de processos de alfabetização. Mas o avanço e a afirmação da cultura escrita fica a dever muito à implementação da imprensa tipográfica e ao desenvolvimento de novas práticas da leitura e da comunicação escrita. Dos pontos de vista antropológico, sociológico e institucional, a cultura escrita constitui um instrumento fundamental no que se refere à informação e (en)formação do pensamento e da acção do homem ocidental do período moderno. A história da colonização e do desequilíbrio das relações entre os povos não é inteligível sem um enquadramento da cultura escrita.

No que se refere a Portugal, a cultura escrita é um factor estruturante do estado mercantil e colonial. E desde o século XVI, que, quer no espaço urbano, quer no espaço rural, há uma prática da leitura e da escrita por parte de alguns sectores socioprofissionais, como se procurará demonstrar neste trabalho.

Ensaio de periodização e caracterização do processo histórico de alfabetização dos portugueses

5. A evolução histórica do fenómeno da alfabetização envolve duas dimensões fundamentais: por um lado um aumento da taxa de alfabetizados, sensível na longa duração, embora sujeito a alguns ciclos marcados pela retracção; por outro lado, uma melhoria generalizada da qualidade das assinaturas que culmina com a eliminação dos semi-alfabetizados e a afirmação de um estilo de assinatura caligráfica, típica de um processo uniforme de iniciação à leitura e à escrita. Um outro aspecto que releva na periodização do fenómeno da alfabetização é uma desarticulação entre os períodos de grande procura e expansão das práticas da escrita e a reprodução do

fenómeno da alfabetização, uma vez que a uma geração genericamente alfabetizada corresponde o nascimento de uma outra com a qual se observa uma regressão do número de alfabetizados. Em contrapartida, em regra, a diminuição do número de alafbetizados anda associada a uma melhoria na qualidade da alfabetização. Tomando em consideração estes princípios de carácter geral, distinguem-se so seguintes períodos.

A uma expansão da procura, aprendizagem e reforço da leitura e da escrita que marcara o século XVI, sucede um período de quebra e estagnação, acompanhando uma crise geberalizada nos aspectos económico, político e cultural. Por meio de leis rigorosas os monarcas procuram obstar à emigração e à fuga de braços da agricultura, restringindo o ensino de Latim nas pequenas cidades. A situação e o sentido da evolução tornaram-se de novo positivos a partir do último quartel do século XVII, acompanhando um período de acentuado crescimento populacional, uma vaga de reorganização nacional no plano administrativo e um reforço da Língua Portuguesa na sequência do movimento da Restauração. Este movimento expansivo entronca directamente na política joanina das Luzes (Martins in Serrão, 1981, IV: 86). O período de expansão interrompe-se com as gerações nascidas na primeira década do século XVIII e por volta de 1730 a tendência evolutiva é já de uma descida acentuada no número de alfabetizados, acompanhando uma interrupção nas taxas de crescimento da população. É ainda com as gerações nascidas entre as décadas de 1730 e 1740 (gerações adultas ao tempo de Pombal) que o número de alfabetizados cresce rapidamente para atingir um pico elevado por volta de 1760. O período final do século XVIII é de novo marcado por uma grande procura na alfabetização, a que não correspondem índices elevados no que se refere à prática da leitura e da escrita. Essas gerações, nascidas entre 1750 e 1760, sofreram os efeitos de uma certa desagregação das estruturas alfabetizadoras tradicionais na sequência da política pombalina, tardando a restabelecer-se o movimento de recuperação (Andrade: 1983). É já a partir das últimas décadas do século XVIII e primeiras décadas do XIX, que volta a crescer a taxa de alfabetização, embora as primeiras décadas do Liberalismo venham a ficar marcadas pelo estigma de uma

crise no desenvolvimento do sistema de instrução pública e alguma refracção por parte de certas franjas das populações rurais em aderirem ao processo escolar. Por consequência, há de novo uma quebra no movimento de alfabetização, cuja inversão definitiva no sentido ascendente se viera a operar na transição para o último quartel do século XIX.

O processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo regime não entronca directamente no movimento de alfabetização que marca os três séculos anteriores, sobretudo a fase terminal do século XVIII. A dimensão pedagógica do processo escolar apresenta alguns contrastes com o processo de alfabetização, nomeadamente quanto às estruturas, métodos e níveis de aprendizagem. Por outro lado, observa-se alguma retracção por parte de alguns sectores socioprofissionais em aderirem ao fenómeno escolar. O desenvolvimento das formas de participação política por via indirecta, a elevação das taxas censitárias, a profissionalização do exercício de algumas actividades jurídico-administrativas, associadas à institucionalização de uma cultura escolar, desenraizada do quotidiano das populações, fechada em si própria e estabelecendo metas ambiciosas no que se refere ao grau de consecução, traduzem-se senão num obstáculo, pelo menos, num desincentivo em aderirem ao fenómeno escolar por parte de alguns estratos sociais. Os atrasos no processo de secundarização e terciarização das actividades produtivas e dos estilos de vida, associados a uma incapacidade do elemento urbano em absorver e superar o peso da rusticidade, desvirtuam o projecto escolar enquanto meio de promoção das camadas populares.

O processo de escolarização das populações rurais não entronca directamente na evolução histórica da alfabetização, acentuando as marcas de exterioridade diante das expectativas e das práticas culturais e simbólicas de uma grande parte da população. Esta distanciação confere uma legitimidade e uma matriz práxica a desempenhos alfabéticos pré-escolares com um nível de execução técnica rudimentar que se inscrevem numa base literácita marcada por lógicas de compreensão e integração passiva no universo da cultura escrita. A leitura nas suas diversas modalidades é um estádio

intermédio fundamental. O processo de escolarização das populações rurais não se confina às questões de natureza cultural e pedagógica, marcando um período histórico de grande tensão entre as dimensões social e antropológica. Com a escola desaparecem os níveis intermédios de alfabetismo. Tão ou mais significativa que uma capacitação literácita é técnica para o desempenho de certas funções, é a creditação da frequência escolar, homologada pela comunidade, ou certificada através de documento escrito. Ao homem não escolarizado deixa de ser reconhecida a capacidade de assinante rudimentar - ou assina porque lê e escreve, ou, caso contrário, firma de cruz, subterfúgio entretanto substituído pelo recurso à impressão digital. À mulher iletrada, ou mesmo à mulher leitora (semi-alfabetizada), não lhe é reconhecido o recurso à sigla, vendo-se forçada a "rogar a alguém que por ela assine". Ao não escolarizar um conjunto de práticas e de saberes, ao não ir de encontro a uma razão prática que estrutura e racionaliza o quotidiano das populações rurais por um lado, e ao revestir-se de uma forte marca de urbanidade, por outro, o projecto de escolarização apresenta-se não apenas como factor exógeno, como ainda essencialmente voltado e fechado em si próprio. O desafio é sobretudo pedagógico. Nesse sentido se desenvolvem, desde o último quartel do século XIX, concretamente no seio dos professores, várias iniciativas tendentes a teorizar boa parte das noções básicas, relativas nomeadamente ao ciclo da produção e à comercialização e distribuição dos produtos agrícolas, à iniciação ao trabalho oficinal, à comunicação escrita, estimulando uma autoformação subsequente aos níveis elementares de escolarização.

NOTA FINAL

1. A alfabetização como processo e produto de uma iniciação e de práticas de leitura, escrita e contagem reveste-se de relevo e de significado histórico na sua internalidade enquanto fenómeno pedagógico, cultural, sociolinguístico, antropológico e no contexto da cultura escrita como factor de desenvolvimento e evolução. Iniciação e processo, o conceito de alfabetização também se aplica a situações não necessariamente alfabéticas e a quadros sociolinguísticos e de comunicação que, pela sua consistência interna, permitem falar de alfabetizações, no interior de um mesmo sistema linguístico. Tomado na acepção de produto, o conceito de alfabetização, se aplicado aos sujeitos, pode traduzir-se por letramento e, como fenómeno comunicacional e alfabético, por letrismo (cfr. Soares, 1998). É para traduzir a acepção de produto, enquanto capacidade de simbolização, uso, aplicação e prática, exclusivamente ligada ao universo da comunicação verbal e ao alfabeto, que no interior desta obra se preferiu a palavra literacia.

Alfabetizado é um conceito historicamente construído, nas suas dimensões linguística (código, simbolização, convenção), socio-cultural (significado, públicos, usos), pedagógica (acesso, métodos, reprodução), antropológica (práticas, autonomização/subjectivação, reflexividade). Analisar, no plano histórico, o fenómeno da alfabetização envolve uma reflexão sobre o código linguístico (não descurando as dimensões semiótica e normativa); contextos socio-culturais de utilização e de significação, usos e práticas, nos planos sociológico, etnológico, individual. Processo e produto, a alfabetização reveste-se de significação no quadro da cultura escrita e, tomada esta no contexto mais amplo de desenvolvimento da Sociedade Ocidental, a alfabetização é um meio, um facilitador para as sociedades, os grupos, os indivíduos. A palavra verbalizada e sobretudo a palavra escrita são factores de dinamismo, convencionamento, acção, nos planos científico, técnico, político, jurídico, económico, antropológico. Neste sentido, a cultura escrita serve as religiões do livro (cfr. Jack Goody), vocacionadas para o

expansionismo e a conversão, e este é também o contexto em que, a partir do século XVII, se laicizaram os diversos domínios da escrita alfabética. É, por consequência, na estreita associação entre desenvolvimento e processo histórico que se estruturam os primeiros estudos da história da alfabetização, um mesmo imediatismo que gera o conceito de alfabetização funcional.

2. A historiografia da alfabetização tem-se desenvolvido numa multidimensionalidade e num sentido de evolução - construindo-se, por consequência, como memória e hermenêutica do próprio fenómeno. Assim, evoluiu de uma inventariação e compreensão de situações e contextos de analfabetismo por uma progressiva abertura interdisciplinar, aprofundamento sectorial, compreensão dos contextos e processos alfabetizadores, para uma interpretação historicamente integrada e diferenciada do fenómeno, processos, capacidades e usos da alfabetização, como parte de uma história total.

É uma historiografia que se ressente das marcas indiciárias, fragmentos de práticas de escrita, deixados pelos sujeitos como testemunho da sua participação e da sua acção. Toda a historiografia da alfabetização é uma permanente e complexa dialéctica entre exercícios de hermenêutica, heurística, construção/reconstrução de sentido, um trabalho arqueológico. Um processo historiográfico que estabelece uma triangulação básica entre contextos, significação, formas de acesso, práticas, públicos leitores/escreventes, planos de subjectivação. A base serial, como construção do sujeito social e grupal, é um dos recursos fundamentais da historiografia da alfabetização, numa primeira fase como aproximação aos quadros de analfabetismo e numa segunda fase como meio de aproximação aos quadros de alfabetismo e de literacia. É todavia numa complexidade mais alargada que permita reconstruir a articulação entre o serial e o individual que se assiste ao avanço de uma história compreensiva para uma história explicativa e diferenciada da alfabetização: diferenciada no tempo, no espaço, nas práticas.

3. Os registos das marcas autográficas da sigla e da assinatura constituem, relativamente à generalidade dos indivíduos, o único

vestígio alfabético e por consequência a única via de aproximação ao seu comportamento literácito. Pela assinatura se acede às práticas, móbeis, formas de acesso, como ainda à representação e participação social. A assinatura tem simultaneamente um valor de uso (contextos, situações e práticas de escrita), como constitui um sinal de participação/afirmação/realização e uma marca antropológica, na medida em que assinala uma acção consciente e informada por parte dos indivíduos. Para a generalidade dos sujeitos históricos, o que resta sobre as suas práticas de escrita são registos autográficos, integrados em contextos socioculturais e administrativos, para assinalar funções e formas de participação - testemunhos, outorgas, confirmações. Todavia, sempre se revela uma mesma tomada de consciência: a de que a assinatura é uma marca que representa socialmente não apenas a pessoa, como também a opinião dessa mesma pessoa sobre o acto em que participou.

Ainda que a historiografia mantenha algumas reservas sobre o valor epistémico da assinatura, esta torna-se imprescindível para o avanço do conhecimento histórico, dado ser a marca gráfica mais abrangente e dado apresentar um valor intrínseco, no seu traçado e na sua representação. Neste contexto, uma hermenêutica centrada na assinatura constitui uma abordagem interdisciplinar e multidimensional que permite comparar diferentes desempenhos gráficos, indexando-os a sujeitos autografantes caracterizados na sua formação e marcas de afirmação social, diferenciar contextos, avaliar situações quanto ao uso e às práticas, bem como fazer uma projecção sobre as capacidades de leitura, escrita e comunicação verbal.

A abordagem interdisciplinar que se apresenta neste estudo, após uma validação da assinatura como marca intrínseca de alfabetização e como indicador correlacionável na projecção das marcas autográficas como preditor de literacia, inicia-se com uma abertura à demografia histórica. Esta permite uma reconstituição dos territórios e dos agrupamentos de base, muito especificamente a reconstituição das paróquias. A Reconstituição das Paróquias, tal como foi estruturada por Norberta Amorim, disponibiliza bases informatizadas relativas a todos os indivíduos autóctones, residentes ou estantes, paróquia a paróquia, bem como um controlo da

mobilidade e das relações interpessoais, em qualquer momento histórico. Pela sua flexibilidade, estas bases de dados a que se acrescentam posteriormente as informações sobre alfabetização permitem instituir como unidades de observação os indivíduos, as famílias, as paróquias, como também outras unidades, intrínsecas ao fenómeno da alfabetização. Assim pois uma historiografia que articula a materialidade processual do fenómeno e das suas práticas, com características grupais e etnográficas, individuais e biográficas. Sendo uma observação na longa, média e curta duração, permite a atribuição de sentido, o estabelecimento cruzado do tempo, a integração nos diversos contextos e em problemáticas globalmente significativas, no que se refere à evolução, às tomadas de decisão, aos destinos e percursos de vida.

As capacidades literácitas constituem em si mesmas um reforço da subjectivação e da autonomização, no quadro dos indivíduos, mas é enquanto marcas de comunicação e de participação social que os vestígios autográficos se revestem de significado epistémico e constituem o ponto de partida para uma hermenêutica complexa, multidimensional, regressiva e construtiva. Regressiva e construtiva porque vai pelos vestígios aos actos, modos e contextos de produção, até aos indivíduos, suas capacitações e práticas literácitas, construindo o significado da cultura escrita no quadro de uma historiografia total.

4. Partindo das práticas e dos usos para as condições de acesso, e para a significação, a história da alfabetização, desenvolvendo-se em sentido regressivo, assume um percurso metodológico contrário ao da historiografia da escolarização, que se tem vindo a desenvolver a partir dos enquadramentos globais para as instituições, pedagogias, aprendizagens. Com efeito, a escolarização e a alfabetização revestem-se no plano histórico de lógicas não coincidentes, no que se refere à natureza do fenómeno, aos processos, significados, apropriações. Se a escolarização visa a uma homogeneização, a alfabetização reveste-se, em regra, de uma lógica diferenciadora. Fazer a história dos processos de alfabetização e fazer a história da escolarização são desafios epistémicos distintos, ainda

que pudesse admitir-se alguma continuidade, quando para o caso português, designadamente em finais do século XVIII, se se levarem em linha de conta a rudimentaridade de formação e das práticas literácitas de alguns Mestres de Primeiras Letras, a flexibilidade da organização escolar, articulando-se com o calendário agrícola, a individualização dos materiais e dos ritmos de aprendizagem. No entanto, era ante a padronização escolar que as populações tendiam a desenvolver as suas resistências, pelo que se torna necessário, no plano epistémico, não fundir as abordagens. Fazer a história da alfabetização é fazer a história de um meio; é fazer apelo a todo o tipo de instituições e oportunidades educacionais, aos diferentes processos de ensino e aprendizagens da leitura e da escrita, a todas as instâncias de reforço da cultura escrita; é aceitar práticas rudimentares, no plano fundamental, no plano epistémico. É no pressuposto de uma sequencialidade entre os processos históricos de alfabetização e o processo de escolarização que a historiografia tende a associar ao período pré-estatístico as abordagens com base nas marcas autográficas. Contudo, este é um pressuposto metodológico que contém implícita uma visão redutora da alfabetização.

5. O desenvolvimento histórico do projecto escolar inscreve-se nas transformações que marcam a Civilização Contemporânea, nomeadamente o urbanismo, a proletarização, a terciarização dos sistemas de vida. Todavia, a escolarização dos sistemas de educação, como o estabelecimento de níveis linguísticos básicos, não podem ser encarados da mesma maneira nas sociedades sedentárias que transitam do Antigo Regime, fortemente marcadas por um passado cultural, suportado por uma tradição dura, e nas sociedades em transformação acelerada, como são as do Novo Mundo. De idêntico modo, há diferenças em se analisando os processos históricos da alfabetização e da escolarização nas zonas do litoral português, nas cinturas das metrópoles ou nas zonas do interior em vias de rarefação humana.

Desenvolvendo uma análise sumária da relação histórica Portugal-Brasil, Brasil-Portugal, pela manutenção de uma Língua comum, pela recíproca influência nos planos político, econômico,

cultural, assinaladas pelas memórias, pelo modelo urbanístico, pela materialidade histórica e pelos arquivos de um e outro lado do Atlântico, não só se observa a existência de ciclos históricos definidos pelos mesmos parâmetros, como a circulação de pessoas, bens, valores, culturas proporcionou um sentido histórico que evolui numa mesma direcção. E se a historiografia tem revelado alguma relutância em admitir esta comunalidade para o período colonial, paradoxalmente, no que se refere à escolarização, no século XIX são evidentes as bases comuns.

É no contexto histórico da relação Portugal-Brasil, Brasil-Portugal, materializada num processo civilizacional profundamente marcado por factores comuns, que para o Antigo Regime se afiguram particularmente significativos os estudos comparados, desenvolvidos a partir de uma metodologia igualmente comum. A constituição paroquial, judicial e socioadministrativa, assente no elemento escrito, como as necessidades de comunicação a distância e o desenvolvimento de uma economia mercantilizada e em grande escala, fizeram da cultura escrita um eixo estruturante do processo civilizatório gerado na relação Portugal-Brasil, Brasil-Portugal.

6. História, Alfabetização, Desenvolvimento: três vértices de uma mesma triangularidade, factores e produtos de uma dialéctica complexa. A construção historiográfica atribui sentido e estabelece uma narrativa estruturada à relação alfabetização/desenvolvimento, cujas contextualização, materialidade, o agenciamento, a representação e o impacto histórico fomentam uma análise e um discurso historiográficos, marcados por uma historiologia diferenciada no tempo, no espaço, nas combinatórias pedagógicas, sociológicas, linguísticas, antropológicas. A cultura escrita, e muito particularmente as práticas autográficas, constituindo o elemento estruturante desta triangulação, são também uma entrada (senão a principal entrada) na história cultural e social do Antigo Regime. E o quimérico percurso da historiografia da alfabetização, com vista à compreensão da cultura no Mundo Ocidental, passa inevitavelmente por estas alquimias da escrita.

NOTAS

1 Associada a esta preocupação de denúncia e de superação, está a publicação de um manual de alfabetização patrocinado pela UNESCO (1950).

2 Várias dimensões do fenómeno permitem comprovar esta informação. a) A informática constitui uma instrumentalização do pensamento e da acção - é como meio de comunicação e de acção que a tecnologização informática se reveste de características próprias, mas também recupera aspectos comuns a outros meios de comunicação. O grau de eficácia e o sentido de totalidade não conferem à tecnologização informática um sentido exclusivo, antes acentuam algumas das principais dimensões de transversalidade. b) No plano da instrumentação, como factor de decisão e de acção, outros meios e técnicas exercem sobre o ser humano idêntica influência. É na medida em que se apropria das tecnologias que lhe são facultadas, por forma a integrá-las na quotidiana tomada de decisões, que também se pode falar de uma alfabetização tecnológica, para traduzir a instrumentação do pensamento e da acção.

3 Referindo-se à representação, Jack Goody recorda como os grupos humanos e as civilizações desenvolvem marcas simbólicas para interpretarem a natureza, para se entenderem como grupo e para comunicarem interna e externamente - os ícones, os ritos, a festa, são representações. A alfabetização é, numa primeira fase, uma resposta à representação.

4 Esta ruptura que se aproxima da visão dicotómica que preside a alguns estudos antropológicos e etnográficos - assim o quente e o frio, o sim e o não, revela-se, no caso europeu, pouco fiel à realidade histórica, já que a convivência secular com a cultura escrita e a lenta conversão a escrito de alguns elementos civilizatórios fundamentais, como ainda a convivialidade no quotidiano entre os diversos grupos socioculturais, bem como a articulação entre as culturas material e simbólica e entre o fazer e o dizer, geraram processos de mistura e de aculturação que se traduzem numa gradação de práticas, correspondendo a diferentes perfis de alfabetizado.

5 Rafael Bluteau (1789), *Diccionario da Lingua Portugueza*, apresenta o vocábulo ler como verbo activo e sinónimo de "pronunciar, e entender, ou entender somente alguma escritura, ou pronunciar somente as letras de que ella consta". Ler é sinónimo de entender, o que pode obter-se através da "leitura de outiva".

Na sequência deste estudo apresenta-se uma escala de alfabetismo constituída por cinco escalões.

6 Harvey Graff desenvolveu esta tese e a sua *Storia dell'Alfabetizzazione Occidentale* toma a escolarização e o desenvolvimento da cultura escrita como principais referências.

7 A estruturação do modelo escolar, em torno destas três unidades básicas: um tempo, um espaço, uma acção, constitui um processo histórico lento e em que as dimensões fundamentais se foram articulando de forma lenta e por uma evolução dialéctica. A definição de uma idade para aprender não traduz uma universalização do conceito de criança, nem uma pedagogia distinta entre adulto e criança; também a definição de espaços próprios para a função ensino-aprendizagem não constitui uma escolarização. É a unidade de acção que força à exclusividade de tempos e à construção de edifícios com características próprias (Cf. entre outros António Nóvoa: 1988 b: 11).

8 É o estudo das biografias de indivíduos (assinantes e não-assinantes), uma vez identificados no contexto de bases demográficas, que permite acompanhar os percursos dos indivíduos, decisões, desempenhos de funções e seus desempenhos autográficos.

9 Na segunda metade do século XVIII, correlativamente a um aumento das necessidades de escrita, a um crescimento do número de cadeiras régias e a um alargamento do universo de assinantes, constata-se um refinamento do traçado das assinaturas por parte de alguns estratos sociais, designadamente os que tradicionalmente se apresentavam mais alfabetizados. Deste aperfeiçoamento se ressentem também os estudantes que esmeram a sua assinatura como afirmação, ornando-a de adereços não compatíveis com uma escrita cursiva, tal a chancelaresca em que tinham sido ensinados.

10 Na década de sessenta, as instâncias internacionais fomentaram o conceito de alfabetização funcional, para traduzir a correlação e o sentido utilitário do processo alfabetizador, traduzindo-o na capacidade para o sujeito resolver com eficácia questões do seu quotidiano.

11 Entre os analistas que tomaram posição neste contraste, salienta-se o ponto vista de Émile Durkheim, a quem se deve uma alegação, mostrando que a formação intelectual e escolar é distinta da formação profissional. Por seu turno, os programas escolares germânicos integram desde cedo as duas vertentes formativas, assim nos planos de estudo do ginásio, como nos planos de estudos das escolas

profissionais.

12 A visão de integração da alfabetização, como da educação de adultos, em geral, envolve uma correlação dos quadros antropológico, simbólico e material, no sentido em que não basta alterar os olhares do sujeito sobre o mundo real, ou melhorar-lhe as capacidades de representação e acção, como, de outro lado, não é suficiente fazer apelo à evolução e à mudança material, se as várias dimensões não se cruzam pela racionalidade e pela acção do sujeito. O verdadeiro sentido da educação de adultos é-lhe conferido por essa atitude transformativa de que fala Mezirow (cf. António Simões, in Manuel Alte da Veiga & Justino Magalhães org. (2000). *Homenagem ao Prof. Ribeiro Dias*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia/CEEP, p. 809-822).

13 Analisando a documentação referente às Conferências Pedagógicas, organizadas na sequência da Reforma Rodrigues Sampaio, é frequente surgirem depoimentos dos professores sobre esta questão. Designadamente para Vila Real, há testemunhos dos professores sobre a resistência dos pais em permitirem que as filhas aprendam a escrever, pois que se podem passar a corresponder sem o seu controlo. Entendem que bastaria saberem ler (cf. Justino Magalhães (1989) "Há um Século os Professores de Vila Real Proclamam uma Educação em que o Homem Complete o Cidadão e uma Escola que Liberte a Família e Inicie à Divisão Social e ao Estado". In *Perspectivas da Educação Para o Ano 2000.* Vila Real: UTAD; p. 189 - 220).

14 Numa primeira aproximação, a história da alfabetização da mulher apresenta-se muito ligada à difusão e ao acesso à escola, para as filhas da aristocracia e da burguesia. Não foi porém este o percurso mais usual, antes se iniciaram à escrita no interior das famílias e, ainda que não haja marcas autográficas, é de pressupor que participassem activamente das decisões da vida familiar, num quadro perfeitamente integrado, quando não tinham mesmo negócios próprios que geriam com autonomia.

15 A associação entre a economia e a cultura escrita, tendo como consequência uma difusão generalizada das práticas da leitura, da escrita e do cálculo nas cidades mercantis e ribeirinhas e por parte dos mesteres nobilitados, comprova-se nas cidades mercantis das repúblicas italianas, onde a generalidade da população profissionalmente activa, independentemente do género, praticava, ao tempo, uma escrita vulgar.

16 Uma História da Alfabetização que toma em linha de conta estas

transformações e entretece sobre elas uma periodização é a de Harvey Graff. Também António Viñao toma por referência uma sistematização, especificando estas grandes etapas e correlacionando-as directamente com a História da Alfabetização.

17 Ao fazer corresponder a história da alfabetização a uma história da mente humana, Viñao Frago refere-se justamente a este fenómeno de antropologização dos inventos, designadamente os que se referem à comunicação e ao fenóneno de materialidade que resulta desta associação.

18 Lawrence Stone chamara a atenção para a relação entre alfabetização e mudança histórica, notando que três grandes revoluções que marcam a história dos tempos modernos, a inglesa no século XVII, a francesa no século XVIII e a soviética no início do século XX, coincidem com taxas de alfabetização masculina que se aproximam dos 50% (1969). Mais recentemente, Clara Núñez, estudando a situação espanhola, entre 1860 e 1977, conclui que "o principal contributo da alfabetização para o crescimento económico é o de criar uma pré-disposição para a mudança e para a mobilidade social em sentido genérico" (1993: 104).

19 A relação entre a norma e a exclusão sociolinguística, como a alfabetização enquanto factor de participação sociocomunitária são temas a que se volta quando da escala de alfabetismo.

20 Uma das regras de conveniência que marcam a coloquialidade entre dois interlocutores de diferente estatuto social, manda que o de menor estatuto peça licença, sempre que pronuncia o nome do seu interlocutor.

21 Ainda que, no plano histórico, restem livros, textos e não leituras, a evolução dos textos corresponde à evolução dos textos; não pode deixar de corresponder à evolução das leituras.

22 "Ler significa aproximarmo-nos de algo que está nesse momento em devir" (Italo Calvino in Alberto Manguel (1998). *Uma História da Leitura*. p. 37. O livro só o é verdadeiramente através do leitor.

23 O Método Repentino, ou também dito Português, desenvolvido por António Feliciano de Castilho, como o Método da Cartilha Maternal de João de Deus, assentam na base de quarenta lições.

24 Sobre as metas instrucionais da aprendizagem de ler e escrever, as referências são escassas, no entanto, a mais segura é porventura a que se reporta à entrada nos Estudos Menores, cuja frequência era condicionada pelo saber ler e escrever com suficiência. De uma forma geral, os Seminários, podendo muito embora ter contactos com

um Mestre de Primeiras Letras onde os alunos prosseguissem no aperfeiçoamento da leitura e sobretudo da escrita, submetiam os candidatos a um exame de admissão. Era esta a prática regular entre os Jesuítas e foi também a prática adoptada pelos Seminários Diocesanos, que, em circunstâncias excepcionais, mantinham contratado um Mestre de Primeiras Letras, junto de quem alguns alunos menos preparados recebiam lições semanais e praticavam o aperfeiçoamento da escrita, como se infere dos Estatutos do Seminário Episcopal de N. S. da Graça de Pernambuco.

> *E suposto pelos nossos Estatutos temos determinado, que se não aceitem para o nosso Seminario Colegiaes alguns, sem que sejam examinados, e aprovados de ler, escrever, e contar, pelo incomodo que causariam ao Colegio rapazes de tenra idade, que ainda precisam de cuidado particular de suas Mães; contudo como todos os nossos desejos são concorrer quanto estiver da nossa parte para o maior bem, e perfeição dos nossos Colegiais, dos quais alguns, ainda que saibam escrever, com tudo não fazem com perfeição; mandamos que o professor das primeiras letras do nosso Colegio (que sempre em iguais circunstâncias deverá ser o de melhor letra possível) em todas as quartas feiras, que não forem dias Santos de guarda, desde as quatro até as cinco horas da tarde dê lições de escrita em uma das aulas do Colegio a todos os Colegiais, que Nós, ou o Reitor mandarmos, ou que dele tenham permissão; e que nos outros dias em sua casa dê lições de ler, escrever, contar, e de Doutrina Cristã a todos os que quiserem ir com ele aprender.* (Estatutos do Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça de Pernambuco, 1798)

Estas referências explícitas confirmam a existência de um quadro pedagógico e social favorável ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita.

25 A relação entre esta questão e a alfabetização lança uma problemática que não é possível analisar no âmbito deste trabalho. Frequentes vezes se depara com a interrogação e reservas de vária natureza sobre, por um lado, a validade de ensinar e propiciar oportunidade para que os estratos populares se alfabetizem e, por outro lado, controlar as suas práticas de leitura e de escrita. Não há contudo uma fronteira entre os níveis linguísticos, pelo que, por consequência, só uma análise complexa permite definir eventuais factores de diferenciação no nível dos comportamentos culturais no domínio da cultura escrita. Os

investigadores desta problemática têm vindo a procurar interpretar e explicar os fenómenos de grande difusão cultural, nomeadamente os "best-sellers" por contraposição aos fenómenos de vanguarda e de marginalidade cultural, nomeadamente no domínio da literatura. Complementarmente outras linhas de investigação, como a de Roger Chartier, revelam que não há uma ruptura entre a produção escrita erudita e a literatura popular, sendo esta, na generalidade dos casos, uma adaptação daquela.

Em Portugal, as preocupações de fazer corresponder aos "filhos do povo" uma literatura e um contexto escrevente mais ou menos específicos prolonga-se e intensifica-se com as Campanhas de Alfabetização do Estado Novo. Deve-se nomeadamente a J. H. Saraiva uma proposta explícita de uma pedagogia da alfabetização, através de uma graduação curricular das memórias orais e escritas, tradições, provérbios e outras máximas populares; após uma iniciação à leitura e à escrita com base em pequenas sentenças, os alfabetizandos (adolescentes e adultos) aperfeiçoariam as suas capacidades, tomando por base de trabalho as "máximas" populares e histórias do seu quotidiano de onde retirariam as correspondentes lições de vida.

26 José António Saraiva e Óscar Lopes, *História da Literatura Portuguesa* (7ª ed.). Porto: Porto Editora, 231-2; 484-5.

27 F. Furet e J. Ozouf (1977) referem-se ao processo de urbanismo como um dos vectores fundamentais para a mudança de comportamentos literácitos e de meios de comunicação utilizados pelos franceses do Antigo Regime. Os camponeses foram atraídos e viram-se envolvidos numa atmosfera de "miscigenação" cultural.

28 No início do século XVIII, no quadro de uma reorganização paroquial, incluindo a recolha de documentação dos Tombos, tem lugar um movimento generalizado de fixação em texto escrito dos Usos e Costumes, com auscultação dos párocos e chancela do texto final com assinaturas e siglas de todos os "vizinhos".

29 Borges Grainha, em *O Analfabetismo em Portugal, suas causas e meios de as remover* (1908), adopta uma explicação de carácter historiográfico, que apresenta em dois tempos distintos, a censura e os Jesuítas, por um lado, e a falta de estruturas, de meios e de uma política descentralizadora, por outro.

30 A questão do alfabetismo para o século XIX tem vindo a merecer estudos que visam conhecer e explicar a situação de atraso sistemático e progressivo em que ficara Portugal, face à Europa de Norte e face aos países mediterrânicos, nomeadamente a Espanha que, identicamente a Portugal, em meados do século apresentava taxas de analfabetismo superiores a 80%. Ao lado dos factores de ordem cultural, admite-se uma falta de verdadeiro empenhamento do poder central, tornando-se necessário intentar uma explicação partindo duma observação multifactorial (Reis, 1988, 1993; Ramos, 1988, 1993; Magalhães, 1991).

31 É face às limitações dos processos de escolarização, que tendem a desenvolver-se outras acepções de analfabetismo literal (funcional) por confronto com novos desafios às capacidades de leitura e de escrita.

32 A. Swaan refere-se ao *curriculum* elementar como um código nacional de comunicação. In *Revista de Educación*, 295, p. 207-290.

33 O clima reivindicativo gerado pelo Subsídio Literário revela uma grande sensibilidade ao fenómeno do letrismo, por parte de alguns sectores da sociedade portuguesa. A associação entre a circulação do vinho e bebidas alcoólicas e a instrução pública, ainda que indirectamente, pois que se tratava de um imposto, tem raízes mais profundas - tratava-se de um produto sujeito a mercantilização amoedável e a um produto cuja manufactura envolvia pagamento de serviços e bens, sendo em regra destinado a venda. Várias investigações chamam a atenção para o clima reivindicativo gerado pelo *Subsídio Literário* [cf. Rogério Fernandes (1994) e Áurea Adão (1998)]. D. João VI, na carta que do Rio de Janeiro, em 1808, dirige ao Bispo do Porto, Governador e aos Deputados da Junta Provisional do Governo, erigido na cidade do Porto, refere-se à necessidade e vantagens da instrução -

> *Sendo o milhor antidoto contra os falsos principios que o Governo do francez tem espalhado, as luzes e estudos, o que até servio agora bem pelo puro patriotismo que se manifestou entre os estudantes da celebre Universidade de Coimbra e sendo igualmente esse o milhor meio de augmentar a prosperidade de qualquer Nação, o que mais que tudo interessa ao meu paternal coração, ordeno-vos que procureis, quanto for possivel, adiantar o numero das escolas de ler, escrever e contar, a fim que as classes inferiores reconheção o muito que me ocupo da sua felicidade e que igualmente promovais os estudos maiores da Universidade de Coimbra, cujo Vice Reitor, hoje chefe da Universidade e os seus alunos tanto tem merecido aos meus olhos, pela leal, firme e honrada conducta que tem*

praticado. (in Capela, 1990: 83)

34 Em 1901, publicara-se a 25ª edição da *Selecta de Manuscripto para uso das escolas d'ensino primário* de A. Simões Lopes, Inspector d'Instrução Primária e autor de outros trabalhos no domínio do ensino da leitura e da escrita. De entre essas obras, os *Quadros de Leitura* - quadros murais destinados ao ensino colectivo, ou simultâneo, constituíram o principal e único recurso de ensino/aprendizagem em boa parte das escolas portuguesas. Não obstante, no último quartel do século XIX, há uma insistência em intensificar os espaços da escrita nas actividades escolares, diversificando os tipos de escrita.

35 Esta permanência dos indicadores relativos aos contextos não respeita totalmente a definição de alfabetizado e de alfabetização supra apresentadas, uma vez que tal definição assenta numa interacção consequente entre as capacidades literácitas e a capacidade de acção dos sujeitos, a um lado, e a realidade envolvente, a outro.

36 Este itinerário investigativo foi prosseguido no nosso estudo *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal,* com aplicação a três Paróquias Rurais, no período compreendido entre 1680-1850, e extensão a outras regiões. Foram estudadas as Paróquias: S. Mateus na Ilha do Pico, Açores; Ronfe, concelho de Guimarães e Poiares, concelho de Freixo de Espada à Cinta.

37 Esta metodologia foi desenvolvida por Norberta Amorim e constitui a orientação fundamental do Núcleo de Estudos das Populações e da Sociedade - NEPS, com sede no Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Guimarães. A Reconstituição Demográfica de Paróquias envolve a construção de bases de dados informatizadas que permitem caracterizar os comportamentos demográficos e constituem um suporte de informação interdisciplinar, muito flexível e interactivo. A estrutura demográfica das comunidades reconstituídas revela-se um eixo estruturante de investigação.

38 No que se refere à História da Alfabetização, dada a elementaridade dos dados empíricos de que se dispõe no momento presente, é fundamental desenvolver estudos monográficos, tomando por base as comunidades paroquiais e/ou outros universos historiográficos organizados e representativos, no seio de problemáticas e metodologias historiográficas interdisciplinares. No âmbito da metodologia da Reconstituição Demográfica de Paróquias, abrem-se perspectivas sólidas e estimulantes para estudos desta natureza, como o levado a cabo por Elza Maria Gonçalves Rodrigues de Carvalho

(1993), sobre "A Alfabetização em Basto (Stª Tecla), séc. XVIII - séc. XX", onde entre outros aspectos mostra que, em finais do século XVII, aquela comunidade rural estava significativamente alfabetizada. Mostra, ainda, como os momentos fortes do processo de escolarização, desde finais do século XIX, tiveram impactos relativamente inócuos, nesse mundo rural, tendo a generalidade dos escolarizados emigrado.

39 Na segunda metade do século XVIII, correlativamente a uma maior difusão do acesso à leitura e à escrita, alguns estratos e grupos sociais socorrem-se da assinatura como marca de distinção, ornamentando-a até ao exagero. Este fenómeno foi notado para França por Queniart e Yves Castan e para Itália por Jean Hebrard, designadamente. Ribeiro da Silva chama atenção para idêntico fenómeno em Portugal.

40 Cf. Magalhães, 1994.

41 A estrutura social dos grupos ligados ao sector primário de produção tem suscitado bastante controvérsia entre os investigadores, sobretudo para os períodos de maior mobilidade social e de propriedade, como sucede em finais do século XVIII e na segunda metade do século XIX, nomeadamente. Sobre esta problemática pode ver-se, entre outros, Fernando Medeiros (1987: 97-116).

42 A relação entre níveis de cultura e grupos sociais é uma questão que tem merecido a atenção dos historiadores, nomeadamente de há uns 30/40 anos a esta parte. Referindo-se ao século XVII para França, Pierre Jeannin sugere que há fenómenos de mobilidade social, apesar da "estratificação" existente. Mostra que no século XVII, um em cada dois franceses possuía um rudimento de leitura e de contar; saberia apreciar uma música ou uma peça de teatro. Admite uma correspondência horizontal entre nível social e nível cultural: "entre situações definidas pelas actividades, pelos recursos e pelo estatuto de uma corporação - e o equipamento intelectual, os sentimentos, os gostos dominantes dos homens que tinham em comum o facto de serem da mesma condição" (Jeannin, P. "Reflexões sobre o século XVII europeu", in *Níveis de Cultura e Grupos Sociais*, 1967. Lisboa, 1974: 85).

43 Diogo de Teive, aconselhando Francisco de Sá sobre a educação de El-Rei D. Sebastião, acentua "Se outra vez me perguntas que artes sejão/ As que principalmente me parecem/ que são d'hum Grande Principe mais dignas,/ Ou quaes são as sciencias que elle deve/ Com cuidado aprender do douto Mestre,/ São as que liberaes tem por seu nome (...)"

44 Referindo-se à procura escolar para finais de Setecentos, Rogério Fernandes conclui que "o destino profissional do indivíduo impunha em grande parte o seu destino escolar./ No âmbito das actividades profissionais é diminuto o número de profissões técnicas em que a habilitação mínima de "Primeiras Letras" é requerida como condição da aprendizagem. Os ofícios manuais e a lavoura eram fundamentalmente trabalho braçal, exceptuadas profissões artísticas como as de pintor, escultor ou ensamblador em que a componente intelectual exigia um mínimo de preparação literária./ Em contrapartida, era nos sectores de comércio, administração e serviços, bem como nas profissões inferiores e médias da área da saúde, que a necessidade de tais habilitações se fazia sentir com maior premência" (Rogério Fernandes, *Os Caminhos do ABC*: 92).

45 "Ao encontro da assimilação rural-oral vêm as percentagens, que definem com clareza uma massa iletrada muito maior nos campos do que nas zonas urbanas" (Gouveia, in Mattoso, 1993: 433).

46 "Todo o território continental da monarquia portuguesa estava coberto por concelhos, designados oficialmente como cidades, vilas, concelhos, coutos e honras, sem que dessas distintas designações resultassem significativas diferenças" (Monteiro, in Mattoso, 1993: 304).

47 As convocações das assembleias-gerais de habitantes e de representantes das freguesias tendem a desaparecer, sobretudo nos grandes concelhos. Em Barcelos, como mostra Viriato Capela, essa prática é ainda regular na segunda metade do século XVIII (Capela, 1989: 94-99).

48 Os elementos de que se dispõe sobre esta matéria são bastante escassos, sobretudo no que se refere ao universo sociológico da cultura escrita. Não obstante, os trabalhos de Ribeiro da Silva são já concludentes no que se refere à presença do elemento escrito para além do quadro estreito dos oficiais especializados (1982; 1984).

49 Em 1795, Manuel Dias de Sousa, Presbítero Secular, Bacharel em Cânones, Visitador do Arciprestado de Penela, Diocese de Coimbra, que em 1784, publicara *Nova Escola de Meninos*, onde se revela bem atento e crítico à situação do ensino "nas Escolas baixas", seja nas aldeias, seja também nas grandes povoações e Cidades, apresenta uma proposta de organização e administração da escolarização, centrada na paróquia, entre cujos ministros inclui um mestre de primeiras letras e uma mestra para ensinar a ler e a cozer. Tomada uma paróquia com cerca de mil habitantes, admite um orçamento mínimo retirado de um conto de réis, retirado dos dízimos, que seria administrado da seguinte forma:

Para o pároco	300.000	300.000
Dois coadjutores	100.000/100.000	200.000
Diácono c/ obrig. catequese	50.000	50.000
Subdiácono c/ ob. sacr.	50.000	50.000
Mestre Primeiras Letras	40.000	40.000
Mestra p/ ens. ler e cozer	40.000	40.000
Fábrica		50.000
Dois minoristas	10.000/10.000	20.000
Para os pobres da paróquia	50.000	
Soma		800.000

O comentário do Visitador ao funcionamento das Cadeiras Régias de Primeiras Letras não é muito favorável, dizendo que em muito poucas paróquias há Mestre Régio estabelecido e que relativamente ao Ensino da Catequese, através dos Mestres, "o mais que se pode esperar das Escolas é saberse o Catecismo materialmente" (Arquivo Distrital de Braga, *Visitas e Devassas*: Visita do Arciprestado de Penela, 1975).

50 Também os pastores de Rodrigues Lobo, alfabetizados, comunicando entre si e construindo o conhecimento da natureza e da relação humana com base na leitura e a escrita, contrastam com os "rústicos" que não conseguem entender as suas preocupações e decodificar os seus registos junto das fontes, penedos e nos caules das árvores. O mesmo não sucede com os pescadores. No entanto, conduzidos à cidade e mergulhados na sua maquinaria infernal, no nível da relação com as coisas e sobretudo no nível da relação com os outros, nomeadamente no que há de perverso e de viciado nessa relação, os pastores, desiludidos, retornam ao campo e à "lisura" e alegria do mundo rural (F. Rodrigues Lobo, *Pastor Peregrino* (1608/1888). Lisboa: Editora David Corazzi).

51 Já o referimos que na fase terminal de Antigo Regime se acentuam os movimentos de representação directa, junto dos órgãos responsáveis pelo poder local e mesmo junto do poder central. Os processos de colonização interna, apropriação e transferência de propriedade que marcam o período de governação mariano-joanina são ricos em manifestações desse tipo, como as reclamações colectivas e abaixo-assinados por parte dos juízes de subsino, homens de falas e do povo das freguesias de Adaúfe e Palmeira, junto da Câmara de Braga (Arquivo Municipal de Braga, *Livro de Actas da Câmara de Braga*, nº 47, 18/11/1782 - 15/10/1788).

52 Parte das obras literárias de Júlio Dinis dão corpo a este conjunto de analogias e diferenciações, entre a "civilização urbana" e a vida rural. Em a *Morgadinha dos Canaviais* que tem como subtítulo *Crónica da Aldeia*, poder ler-se a propósito das "redescobertas" de Henrique, chegado da capital à casa da quinta de Alvapenha, onde havia passado parte da sua infância "- É admirável! - não pôde deixar de exclamar Henrique ao fazer a descoberta, vendo que em oito dias se operava maior reforma nos seus aposentos em Lisboa, do que num quarto de século se realizava em Alvapenha" (acabava de deparar com um vaso cuja asa ele partira ia para mais de vinte anos) (Dinis, Júlio. *A Morgadinha dos Canaviais*. Porto: Livraria Civilização Editora, 1983: 18). Eça de Queirós, descrevendo o percurso entre a estação de comboio e Tormes, trepando "o caminho, que não se alisara, nem se desbravara desde os tempos em que o trilhavam, com rudes sapatões ferrados, cortando de rio a monte, os Jacintos do século XIV! (...)" não deixa de registar o seguinte pensamento "Jacinto, adiante, na sua égua ruça, murmurava: \ - Que beleza! \ E eu, atrás, no burro de Sancho, murmurava: \ - Que beleza! " (Eça de Queirós, in Vitorino Nemésio, 1978: 184).

53 Entre os séculos XVII e XVIII era usual toda a comunidade religiosa tomar parte nos compromissos assumidos através do notário por contratos diversos, quer com autoridades municipais ou outras, quer no quotidiano da administração económica e financeira das comunidades e dos seus bens materiais. São diversas as fontes históricas onde se podem encontrar múltiplas assinaturas de religiosos de um e outro sexo, e onde se podem cotejar as mesmas quanto à qualidade do traço. Há casos de manifesta decrepitude, mas também há situações que revelam falta de prática e/ou deficiente aprendizagem. A comparação pode fazer-se no seio do próprio grupo de assinantes onde geralmente releva assinatura do mais graduado e dos que exercem funções regulares de escrita: secretários, tesoureiros, escrivães. Nos *Livros de Notas dos Tabeliães* e nos *Livros de Registo e de Acordãos Municipais* são vulgares situações de assinatura em grupo onde toma parte toda a comunidade.

54 No que se refere aos eclesiásticos, focamos noutro estudo uma mudança qualitativa na formação dos clérigos, havendo recorrido a um inquérito elaborado pelo Visitador de Vila Real, pudemos então observar que era entre os ordinandos que se encontrava um corpo de escreventes mais habilitado, o que releva de um processo de formação diferente daquele que servira para os eclesiásticos mais idosos.

BIBLIOGRAFIA

ADÃO, A. *Estado absoluto e ensino das primeiras letras.* As escolas régias *(1772-1794).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

AKINNASO, F. N. "The consequences of literacy in pragmatic and theoretical perspectives". *Anthropology & Education Quartely*, v.XII, n.3, p. 164-200, 1981.

_____. "On the similarities between spoken and written language". *Language and Speech*, v.28, part 4, p. 323-59, 1985.

AMORIM, M. N. *Guimarães 1580-1819.* Estudo demográfico. Lisboa: INIC, 1987.

_____. *Uma metodologia de reconstituição de paróquias.* Braga: Universidade do Minho, 1991.

_____. *Evolução demográfica de três paróquias do sul do Pico, 1680-1980.* Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, 1993.

ANDRADE, A. A. B. "A reforma pombalina dos estudos secundários no Arquipélago dos Açores (1ª fase 1759-71)". *Arquipélago, Revista da Universidade dos Açores,* Número Especial, 1983.

AUDIN, M. *Histoire de l'imprimerie, radioscopie d'une ère: de Gutemberg à l'informatique*. Paris: Éditions A. & J. Picard, 1972.

BALBI, A. *Essai statistique sur le royaume de Portugal et d'Algarve*. v.I, II. Paris: Rey et Gravier, Librairies, 1822.

BENASSAR, B. "Un metodo de conocimiento de comportamientos y mentalidades de la población rural: la explotación de las series

inquisitoriales (XVI-XVIII)". *Actas de las I Jornadas de Metodologia de la Historia Moderna*. Vigo: Universidade de Santiago de Compostela, 1975.

BENAVOT, A. et al. "El conocimiento para las masas. modelos mundiales y curricula nacionales". *Revista de Educación*, n.295, p. 317-44, 1991.

BURKE, P. *A arte da conversação*. S. Paulo: UNESP, 1995.

CAPELA, J. V. "A câmara, a nobreza e o povo de Barcelos". Separata de *Barcellos - Revista*, v.III, n.1, 1989.

_____. (int. leitura e fixação dos textos) *Política, administração, economia e finanças públicas portuguesas (1750-1820)*. Braga: Universidade do Minho, 1990.

CARVALHO, E. M. *A alfabetização em Basto (Sta Tecla), (Séc. XVIII - Séc. XX), Concelho de Celorico de Basto*. Odivelas: Instituto de Ciências Educativas, 1993.

CHARTIER, R. "Alphabétisation, changement social et développement". *Bulletin de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme*, n.30, p. 36-41, 1979.

_____. "L'alphabétisation en France aux XVIIe-XIXe siécles. Note d'Orientation". *Bulletin de la Séction d'Histoire Moderne et Contemporaine*, Paris: Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, n.12, p. 185-90, 1980.

_____. *A história cultural, entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988 a.

_____. "Textes, imprimés, lectures". In: POULAIN, M. (dir.). *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la*

France contemporaine. Paris: Éd. du Cercle de la Librairie, p. 11-28, 1988 b.

CHAUNU, P. *Histoire Science Sociale, la durée, l'espace et l'homme à l'époque moderne*. Paris: SEDES, 1974.

CHEVALIER, M. *Lectura y lectores en la España de los siglos XVI y XVII*. Madrid: Ediciones Turner, 1976.

CIPOLLA, C. M. *Literacy and development in the West*. Harmondsworth, Middlesex. Trad. port. *Instrução e desenvolvimento no ocidente*. Lisboa: Editora Ulisseia, 1969.

CLAUSSE, A. *A relatividade educativa. Esboço de uma história e de uma filosofia da educação*. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

COELHO, A. *Cultura e analfabetismo*. Porto: Renascença Portuguesa, 1916.

COHEN, M. *A escrita*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1961.

CONDEMARÍN, M., CHARDWICK, M. *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

DIAS, J. R. "Da educação escolar à educação de adultos". In: Dias, J. R. (coord.). *Curso de iniciação à educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho, 1983. p. 13-50.

DURKHEIM, É. *L'évolution pédagogique en France. Des origines a la Renaissance*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1938.

FERNANDES, R. *Os caminhos do ABC. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, P., MACEDO, D. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1989.

_____. *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra.* São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRIJHOFF, W. (dir). "Autodidaxies XVIe - XIXe siècles. *Histoire de l'Éducation*, nº 70, 1996.

FRIJHOFF, W., JULIA, D. *École et societé dans la France d'ancien régime, quatre exemples: Auch, Avallon, Condom et Gisors*. Paris: Armand Colin, 1975.

FURET, F., OZOUF, J. (dir.). *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferrry*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1977. vols. I, II.

GELB, I. J. *Historia de la escritura.* Madrid: Alianza Universidad, 1987.

GODINHO, V. M. *Estrutura da antiga sociedade portuguesa.* 3.ed. Lisboa: Editora Arcádia, 1977.

GOODY, J. *Literacy in tradicional societies.* 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

_____. "Oral composition and oral transmission: the case of the Vedas". In: GENTILI, B., PAIONI, G. *Oralitá, Cultura, Letteratura, Discorso, Atti del Convegno Internazionale (Urbino 21-25 iuglio 1980)*. Roma: Edizioni dell'Ateneo, 1985, p. 7-17.

_____. *A lógica da escrita e a organização da sociedade.* Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

GOODY, J., WATT, I. "The consequences of literacy". *Comparative studies in society and history*, v.V, n.3, p. 304-45, 1962. In:

GOODY, J. ed. *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. p. 27-68.

GRAFF, H. J. *The literacy myth. Literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York/ San Francisco/ London: Academic Press, 1979.

_____. *Literacy in History. An interdisciplinary research bibliography*. New York/ London: Garland Publishing, 1981 a.

_____. (ed.). *Literacy and social development in the WEST:* a reader. Cambridge: Cambridge University Press, 1981 b.

_____. *The labyrints of literacy. reflections on literacy past and present*. London: The Falmer Press, 1987.

_____. "El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales". *Revista de Educación*, nº 288, Enero- Abril, p. 7-34, 1989 a.

_____. *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*. Bologna: Società aditrice il Mulino, 1989 b. v. I, II, III.

GRAINHA, M. B. *O analfabetismo em Portugal, suas causas e meios de as remover*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1908.

HAVELOCK, E. A. "The oral composition of greek drama". In: GENTILI, B., PAIONI, G. *Oralitá, Cultura, Letteratura, Discorso, Atti del Convegno Internazionale (Urbino 21-25 iuglio 1980)*. Roma: Edizioni dell'Ateneo, 1985, p. 713-65.

HÉBRARD, J. "La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne". *Histoire de l'Éducation*, nº 38, mar., p. 7-58. 1988. (Trad. esp. "La escolarización de los saberes elementares en la época moderna". *Revista de Educación*, nº 288, Enero-Abril, p. 63-104, 1989. Trad. bras. "A escolarização dos saberes

elementares na época moderna". *Teoria & Educação*, n.2, p. 65-110, 1990).

HESPANHA, A. M. "Centro e periferia nas estruturas administrativas do antigo regime". *Ler História*, n.8, p. 35-60, 1986.

_____. "Sábios e rústicos: a violência doce da razão jurídica". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.25/26, p. 31-60, 1988.

HOUSTON, R. "The literacy myth? Illiteracy in Scotland 1630-1760". *Past and Present*, n.96, p. 81-102, 1982.

_____. "Literacy and society in the west, 1500-1850". *Social History*, v.8, n.3, p. 269-93, oct. 1983.

ILLICH, I. "Un alegato en favor de la investigación sobre el alfabetismo laico". *Revista de Educación*, n.288, Enero-Abril, p. 45-61, 1989.

KAESTLE, C. F. "The history of literacy and the history of readers". *Review of Research in Education*, nº 12, American Educational Research Association, p. 11-53, 1985.

KAESTLE, C. F., DAMON-MOORE, H. et al. *Literacy in the United States*. Readers and reading since 1880. New Haven and London: Yale University Press, 1991.

LAFONT, R. *Anthropologie de l'écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou; Centre de Création Industrielle, 1984.

LANGELI, A. B. "Storia dell'alfabetismo e metodo quantitativo". *Anuario de Estudios Medievales*. Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, n.21, p. 347-67, 1991.

LARQUIÉ, C. "La alfabetización de los madrilenos en 1650". *Anales del Instituto de Estudos Madrileños*, tomo XVII, p. 223-52, 1980.

(Versão Francesa: "L'alphabétisation à Madrid en 1650". *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, v. XXVIII, p. 132-57, janv. 1981).

LENTIN, L., CLESSE, C., HÉBRARD, J. et al. *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris: ESF Éditeur, 1977.

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

LITTLEJOHN, S. W. *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem. As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAGALHÃES, J. "Alfabetização e funcionamento do regime liberal. frequências de alfabetização da população bracarense em 1836". *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1) 117-32; (2) 119-33, 1990.

_____. "Apontamentos sobre componentes estruturais da história da alfabetização", *FORUM*, 9/10, p. 45-69, 1991.

_____. "Escolas municipais ou escolas paroquiais? Um apontamento para a história da instrução pública em Portugal". In: *Congresso Municipalismo e Desenvolvimento no Noroeste Peninsular*. Boletim da Câmara Municipal de Marco de Canavezes, 1992.

_____. "A reconstituição de paróquias como base de dados para a história da alfabetização e da cultura". Comunicação ao *III Congreso de la Asociación de Demografia Histórica*. UM, 22-24 Abril. In: REHER, D. (coord.). *Reconstituição de Famílias e outros métodos microanalíticos para a história das populações. Estado actual e perspectivas para o futuro*. Actas do III Congreso de la Asociación de Demografia Histórica (AIDH). v. I, Porto: Edições Afrontamento, p. 127-44, 1993.

_____. *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação, 1994.

_____. "Linhas de investigação em história da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação". *Revista Brasileira de Educação*. Mai./Jun./Jul./Ago. n.2. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 42-60, 1996 a.

_____. Um apontamento para a história da alfabetização e da educação de adultos nos séculos XIX e XX em Portugal. In: COMISSÃO ORGANIZADORA DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Educação de adultos em Portugal. Situação e perspectivas*. Coimbra, 1996 b, p. 83-102.

_____. "Cultura escrita e missionação. Os estados dos conventos beneditinos do Brasil no século XVIII". In: NÓVOA, A., DEPAEPE, M., JOHANNINGMEIER, E. et al. (ed.). *Para uma história da educação colonial. Hacia una historia de la educación colonial*. Porto/Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/EDUCA, 1996 c, p. 93-111.

MANDROU, R. *De la culture populaire aux 17e et 18e siècles*. Paris: Éditions IMAGO, 1983

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

MARCHESINI, D. "Sposi e scolari. Sottoscrizioni matrimoniali e alfabetismo tra sette e ottocento". *Quaderni Storici* 53 / a. XVIII, n. e, p. 601-23, ago. 1983.

MATTOSO, J. (dir.). *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993. v. I a V.

MEDEIROS, F. "Grupos domésticos e *habitat* rural no norte de Portugal - o contributo da escola de Le Play, 1908-34". *Análise Social*, v. XXIII, n.95, p. 97-118, 1987.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

MORENO MARTÍNEZ, P. L. *Alfabetización y cultura impresa en Lorca (1760-1860)*. Murcia: Universidad de Murcia, 1989.

MORENO MARTÍNEZ, P. L., VIÑAO FRAGO, A. (eds.). *Alfabetización y educación de adultos en Murcia. Pasado, Presente y Futuro*. Murcia: Secretariad de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1988.

NÓVOA, A. *Le temps des professeurs - analyse socio-historique sur la profession enseignant au Portugal (XVIIIe - XXe siècles)*. Lisboa: INIC, 1987. v. I, II.

_____. "A história do ensino primário em Portugal. Balanço da investigação realizada nas últimas décadas". *1º Encontro de História da Educação em Portugal - Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 1988 a, p. 45-58.

_____. "O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos". *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), p. 7-20, 1988 b.

NÚÑEZ, C. E. *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad, 1992.

_____. "Alfabetização e crescimento económico em Espanha, 1860-1977". *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.2, p. 87-113, Fev. 1993.

OCDE. *Analfabetismo funcional e rentabilidade económica*. Porto: Edições ASA, 1994.

ONG, W. J. *Interfaces of the word. Studies in the evolution of consciousness and culture*. Ithaca and London: Conell University Press, 1977.

_____. *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

PENNA, A. G. *Comunicação e linguagem*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1976.

PETRUCCI, A. *Scrivere e no, politiche della scritura e analfabetismo nel mondo d'oggi*. Roma: Editori Riuniti, 1987.

POULAIN, M. (dir.) *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1988.

QUÉNIART, J. "Les apprentissages scolaires élémentaires au XVIIIe siècle: faut-il réformer Maggiolo?" *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, Tome XXIV, janv.-mar., p. 3-27, 1977.

_____. "De l'oral à l'écrit. Les modalités d'une mutation". *Histoire de l'Éducation*, n.21, p. 11- 35, 1984.

RAHNEMA, M. "Da alfabetização funcional à educação permanente". *Perspectivas - Revista Trimestral de Educação*, n.10. UNESCO, p. 72-84, 1975.

RAMOS, R. "Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal Contemporâneo". *Análise Social*, v. XXIV (103-104), (4°, 5°), p. 1067-145, 1988.

_____. "O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (Séculos XIX e XX)". *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.2, p. 41-68, Fev. 1993.

REIS, J. "O analfabetismo em Portugal no século XIX: algumas reflexões em perspectiva comparada". *1° Encontro de História da Educação em Portugal* - Comunicações. Portugal (Lisboa): Fundação Calouste Gulbenkian,/ Serviço de Educação, 1988. p. 75-9.

_____. "O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação". *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.2, p. 13-40, Fev. 1993.

REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE. Paris, 1991. n.99.

ROSA GÁLVEZ, J. *El proceso de alfabetización en Alcantarilla en el tránsito del antiguo régimen al liberalismo (1761-1860)*. (Memoria de licenciatura, Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia), 1985.

SCHOFIELD, R. S. "The measurement of literacy in pre-industrial England". In GOODY, J. (ed.). *Literacy in Traditional Societies*, 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. p. 311-25.

SERRÃO, J. (dir.). *Dicionário de história de Portugal*, Porto: Livraria Figueirinhas, 1981. v. I-VI.

SILVA, F. R. "Níveis de alfabetização de oficiais administrativos e judiciais dos concelhos de refojos de Riba d'Ave e da Maia, na 1ª metade do séc. XVII". Separata de *Actas do Colóquio de História Local e Regional*. S[to] Tirso, 1982. p. 307-36.

_____. "O Concelho de Gaia na 1ª metade do séc. XVII. Instituições e níveis de alfabetização dos funcionários". *Gaya*, V. N. de Gaia, v.II, p. 187-212. 1984.

_____. "A alfabetização no antigo regime. O caso do Porto e da sua região (1580-1650)". *Revista da Faculdade de Letras do Porto- História*, II Série, v. III, p. 101-63. 1986.

_____. "Barroco e escolarização: taxas de alfabetização no Porto nos inícios do século XVIII". In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO BARROCO. *Actas*. Vol. II. Porto: Reitoria da Universidade do Porto/Governo Civil do Porto, 1991, p. 452-61.

_____. "História da alfabetização em Portugal: fontes, métodos, resultados". In: NÓVOA, A., RUIZ BERRIO, J. (eds.). *A história da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993. p. 101-121.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três géneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUBEYROUX, J. *Niveaux d'alphabetisation en Espagne au XVIIIe siècle, premier bilan d'une enquête en cours*. Montpellier: C.E.R.S./ UER II, p. 117-35; *Revista de Historia Moderna, Annales de Universidad de Alicante*, 5, 1985, p. 159-72, 1985.

_____. "L'alphabétisation à Madrid aux XVIIIe et XIXe siècles". *Bulletin Hispanique*, n.1-4, p. 227-65, 1987.

STONE, L. "Literacy and education in England, 1640- 1900". *Past and Present*, n.42, p. 69-139, 1969.

SWAAN, A. "El curriculum elemental como código nacional de comunicación". *Revista de Educación*, n.295, p. 207- 90, 1991.

VASCONCELOS, A. S. F. *O ensino da ortografia, problemas e métodos*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1935.

VIDIGAL, L. *O municipalismo em Portugal, no século XVIII. Elementos para a caracterização da sociedade e instituições locais, no fim do "Antigo Regime"*. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

VIGO, G. "Quando il popolo comincio'a leggere. Per una storia dell'alfabetismo in Italia". *Società e Storia*, n.22, p. 803-28, 1983.

VIÑAO FRAGO, A. "Del analfabetismo a la alfabetización. Analisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la Educación*. n.3. p. 151-89, 1984. n.4. p. 209-26, 1985.

_____. "La historia de la alfabetización a traves de las fuentes notariales. Aportaciones provisionales sobre el proceso de alfabetización en Murcia (1760 -1860)". Separata de *Cuadernos del Seminario Floridablanca*, n.1, p. 33-55, 1985 a.

_____. "El proceso de alfabetización en el municipio de Murcia (1759-1860)". Separata de *La Ilustración Española, Actas del Coloquio Internacional celebrado en Alicante 1-4 octubre*. Alicante:Instituto Juan Gil-Albert. Diputación Provincial de Alicante, p. 235-50, 1985 b.

_____. "Alfabetización e ilustración: difusión y usos de la cultura escrita". *Revista de Educación, Numero Extraordinario: La Educación en la Ilustración Española*, p. 277-302, 1988.

_____. "Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana". *Revista de Educación*, n.288, p. 35-44, 1989. (Traduzido e publicado in *Teoria & Educação*, n.2, p. 124-35, 1990).

_____. "Alfabetización, lectura y escritura en el antiguo régimen (siglos XVI-XVIII)". In: ESCOLANO BENITO, A. (dir.). *Leer y ecribir en España.* Doscientos años de alfabetización. Madrid/ Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Ediciones Pirámide, 1992 a. p. 45-68.

_____. "Alfabetización y alfabetizaciones". In: ESCOLANO BENITO, A. (dir.). *Leer y escribir en España.* Doscientos años de

alfabetización. Madrid/ Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Ediciones Pirámide, 1992 b, p. 385-410.

_____. "Minorias, alfabetización y educación intercultural en las sociedades avanzadas". *X Congreso Nacional de Pedagogia: Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, T. I. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca, p. 207-18, 1992 c.

_____. "Un campo abierto, en expansión e interdisciplinar: la historia de la alfabetización". In: NÓVOA, A., RUIZ BERRIO, J. (eds.). *A história da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993 a. p. 85-100.

_____. *Alfabetização na sociedade e na história.* Vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 b.

VOVELLE, M. "Maggiolo en Provence: peut-on mesurer l'alphabétisation au début du XVIII ème siécle". *Revue Marseille*, supp. au n.88, p. 55-61, 1972.

ZUMTHOR, P. *Introdución a la poesia oral*. Barcelona: Taurus Humanidades, 1991.

JUSTINO PEREIRA DE MAGALHÃES é Doutor em Educação - História da Educação, Diretor do Departamento de Pedagogia e Professor do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
Foi coordenador da Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

Composto e Impresso
no Departamento Gráfico
da Universidade São Francisco
Av. São Francisco de Assis, 218
CEP 12916-900
Bragança Paulista - SP
-2001-

Fundação Biblioteca Nacional

ISBN 85-86965-04-9