

Repensando a alfabetização no século XXI

Algumas propostas de reflexão *

Emílio Luís Lucio-Villegas Ramos

1

Introdução

Parece-nos necessário iniciar uma profunda reflexão sobre o que se entende por alfabetizar no século XXI nas sociedades desenvolvidas. Podemos dizer que, no essencial, sabemos qual o sentido dos processos de alfabetização e o significado da alfabetização nos países que denominamos em vias de desenvolvimento. O Relatório do Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas disponibiliza dados interessantes sobre a situação da educação e da cultura nos países africanos, asiáticos e da América do Sul, onde o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões é desigual. Evidentemente, a situação dos países e das pessoas no nosso contexto – a União Europeia, basicamente – não é a mesma. Não obstante, existem dados alarmantes no que concerne as pessoas que tradicionalmente consideramos analfabetas, se não entrarmos neste momento noutras distinções.

* Parte deste texto foi elaborado como material de trabalho para o Projecto SOCRATES Grundtvig "Integração laboral, educação ambiental e educação de adultos: construindo o cidadão europeu", coordenado pelo Centro de Professores de Alcalá de Guaidara, de Sevilha (Espanha).

É portanto necessário ter consciência do que se está a passar. Assumir esta questão num momento em que parece não ser necessário falar de analfabetos – norma que, no presente, parece ser aceite pela Europa – parece-nos relevante, mesmo que assumamos uma concepção tradicional de alfabetização relacionada tão só com a possibilidade e a capacidade de ler, escrever e contar.

Mas se ultrapassarmos as deficiências de escrita, os problemas do cálculo pelo recurso a operações básicas, os obstáculos com a expressão oral ou escrita, ainda encontramos, num numeroso grupo de pessoas que estão perto de nós, não só cultural como geograficamente, importantes dificuldades na gestão dos seus quotidianos e, portanto, no desenvolvimento da sua condição de cidadãos.

Nesta perspectiva, o que nos interessa, sobretudo, é como as pessoas compreendem e assimilam a realidade que as rodeia. O que as rodeia, o que nos rodeia, é um quotidiano vertiginoso, são estruturas sociais, culturais e de relação sujeitas a situações de mudança frenética, que afectam tanto as pessoas mais jovens como os grupos mais idosos da população. A possibilidade de compreender estas situações, de identificá-las e explicitá-las e, portanto, de poder transformá-las, supõe um processo de crescimento individual e colectivo que acreditamos se constitui no eixo fundamental para repensar, hoje, os processos de alfabetização no contexto da nossa sociedade ocidental, mais concretamente, europeia.

Partindo destes parâmetros, o que nos propomos nas páginas seguintes é iniciar um caminho de análise e discussão acerca do papel e das características que todos os processos de alfabetização devem conter, tendo como ponto de partida a convicção de que a alfabetização é algo mais que ler, escrever e contar. Da mesma forma que entendemos o analfabetismo como uma vergonha para todos como pessoas, consideramos que a alfabetização – enquanto elemento de compreensão e expressão da nossa vida e dos nossos sentimentos – é um caminho para que todas as pessoas cresçam e se desenvolvam.

2 Diálogos entre vozes negadas

Um dos aspectos mais significativos da alfabetização, ou da sua perda e permanência numa situação de analfabetismo, relaciona-se com a possibilidade de comunicar com as outras pessoas, num mundo de vozes heterogéneo.

Sair do silêncio era a proposta de Paulo Freire, ao considerar que uma das finalidades da alfabetização era tornar as pessoas capazes de expressar a sua palavra. Sendo este um elemento geral que deve guiar-nos na apresentação de possíveis finalidades para a alfabetização, gostaríamos neste momento de nos deter em estudos de diversos psicólogos, no campo específico da psicologia sócio-cultural, bem como em trabalhos de L. S. Vygotski.

Neste quadro, talvez um dos trabalhos mais interessantes seja o de James Wertsch. Em *Vozes da Mente*, o autor sustenta duas ideias que nos parecem essenciais. Por um lado, a ideia de que “o objectivo básico da abordagem sócio-cultural à mente consiste em formular uma explicação dos processos mentais humanos que tenha em consideração a relação essencial entre estes processos e os cenários culturais, históricos ou institucionais nos quais se inscrevem” (1991: 23). Devemos, portanto, partir do facto de que é impossível compreender o desenvolvimento das pessoas sem considerar os contextos nos quais ele se produz. Estamos então perante a segunda ideia: a natureza humana é essencialmente social e as relações sociais são construídas num diálogo entre vozes heterogéneas.

Não é nossa intenção dissecar as questões essenciais do pensamento de Vygotski e de outros psicólogos, mas é importante termos em atenção que todas as acções que se vão construindo no nosso pensamento são mediadas “e não podem ser separadas do contexto no qual são levadas a cabo” (Wertsch, 1991: 35).

Em suma, o que nos interessa recuperar é a ideia de que os processos psicológicos superiores são mais sociais que individuais, que as pessoas desenvolvem processos de internalização recorrendo a instrumentos de mediação e que um dos mais importantes instrumentos de mediação é a alfabetização em contextos institucionalizados.

Vejamos os contributos de Vygotski com mais profundidade. O que nos parece fundamental, neste momento, é o conceito de actividade, que podemos interpretar do ponto de vista da psicologia, ao enfatizar uma forma particular do comportamento dos indivíduos concretos; mas, de algum modo, este conceito também exprime uma forma de conduta previamente organizada, pensada antes mesmo de o sujeito a levar a cabo. O essencial, segundo Ramírez Garrido e colaboradores, é o facto de não se tratar de um acto individual, mas de acções que, "embora realizadas, na maioria dos casos, por indivíduos concretos, têm lugar em contextos específicos e, a maior parte das vezes, em colectividades" (Laboratório de Actividade Humana, 1988: 19).

A partir deste conceito de actividade podemos extrair, pelo menos, duas conclusões relevantes para a educação de adultos. A primeira permite-nos enfatizar a natureza social da mente do Homem. De facto, podemos afirmar que as pessoas "não nascem com capacidades finitas de pensamento, memória, etc.", aspecto que é em si substancial para a educação de adultos; tudo é aprendido no processo de viver, de transformar a experiência social em experiência pessoal" (Talyzina, 1978: 357).

Em segundo lugar, esta concepção vygotskiana de actividade permite-nos estabelecer a natureza social e colectiva da construção do conhecimento, ao relevar o modo como os processos psicológicos superiores são mais sociais que individuais, processos estes que vão sendo interiorizados através de instrumentos de mediação, como, por exemplo, a alfabetização. A entrada em funcionamento destes instrumentos de mediação, ligados fundamentalmente aos processos comunicativos, favorece a construção social do conhecimento pelo diálogo, pelo encontro com o *outro*.

Para terminar, parece-nos importante assinalar um outro contributo a esta proposta. Trata-se do filólogo russo M. Bakhtin, que foi contemporâneo de Vygotski, embora não seja certo que se tenham conhecido. Bakhtin insiste na ideia de que as vozes, as diversas vozes, como os diversos universos simbólicos de que falaremos mais adiante, são garantia de heterogeneidade. Uma voz pode ser sempre contestada por outra. Qualquer discurso, qualquer voz não tem significado se não for contestada/partilhada com outras. O significado da existência constrói-se com base na interacção que o diálogo com o outro supõe.

3

Um enfoque multidisciplinar

Um outro elemento de interesse no estudo da alfabetização refere-se ao recurso a uma perspectiva multidisciplinar, utilizando para tal os contributos de diferentes campos para a análise. Fizemos uma pequena selecção destes campos para enunciar as questões a seguir apresentadas.

3.1

A antropologia e o conceito de cultura

O primeiro autor que definiu cultura foi E. B. Tylor, em 1871. Numa definição já histórica, o autor afirma: "A cultura [...] no seu sentido etnográfico, é um todo complexo que compreende conhecimento, crenças, arte, moral, direito, costumes, outras capacidades e hábitos adquiridos pelo Homem enquanto membro da sociedade" (*in* Harris, 1980: 20-21). Trata-se portanto de uma noção cumulativa da cultura. Harris, pelo seu lado, afirma que a cultura "consiste em formas de pensar, sentir e agir socialmente adquiridas pelos membros de uma determinada sociedade" (1980: 38). Isidoro Moreno enriqueceu esta perspectiva ao sustentar que por cultura "entende-se o conjunto de formas específicas, no qual se reflecte e expressa a interpretação da experiência, a concepção do mundo e da vida por parte de um grupo, compreensão esta que resulta da sua experiência histórica colectiva. Assim, cada um dos grupos sociais que compõem uma sociedade possui uma cultura própria [...] que resulta da sua diferença desigual devida à sua desigualdade estrutural [...] do próprio conhecimento e das possibilidades que o desenvolvimento da sociedade permite em cada momento" (s/d).

Mas se procuramos uma definição de cultura útil e coerente que enfatize a necessidade de construir realidades comunicativas e inteligíveis que melhorem a comunicação, parece-nos que a concepção de Geertz é a que mais nos serve. Para este autor, cultura traduz-se num conceito semiótico, podendo ser entendida como um conjunto de "sistemas de signos interpretáveis em inte-

racção [...] não é uma entidade, algo a que se possa atribuir, de modo causal, acontecimentos sociais, modos de conduta, instituições ou processos sociais; a cultura é um contexto no qual podem descrever-se todos estes fenómenos de forma inteligível" (1987: 27). Desta maneira, cada um de nós pertence a universos simbólicos diferentes, no contexto dos quais os nossos actos adquirem significados distintos devido ao universo simbólico do qual fazem parte. Esta proposta é muito útil para o trabalho intercultural, mas também para a análise da alfabetização; associando este entendimento a outros saberes, outras formas de conhecer ou de comunicar com outros povos e gentes, enriquecemos o nosso discurso heterogéneo e reflectimos outras possibilidades comunicativas que, no nosso caso concreto, podem ser articuladas com as questões relacionadas com a oralidade ou com os diferentes códigos linguísticos.

Por outro lado, esta concepção permite-nos recuperar a consciência do actor social, a consciência de ser cidadão. Cada pessoa, enquadrada num colectivo, possui a sua própria estrutura comunicativa – sempre social, nunca individual; é ela que dá sentido às acções que desenvolve. Esta construção supõe que se tenha em conta, entre outros, os seguintes elementos:

- a situação contextual e as circunstâncias sócio-históricas nas quais se geram as interpretações da realidade que dão origem à cultura;
- as categorias e os instrumentos que cada colectivo possui para abordar a sua realidade;
- a situação dos diversos grupos sociais no conjunto da sociedade e a interpretação que fazem da sua situação social.

3.2

A filologia e a linguística

Vejamos, com brevidade, os trabalhos de William Labov (*in* Stubbs, 1984) sobre os jovens negros nos Estados Unidos. As suas investigações permitiram concluir que os jovens brancos apresentavam habilidades de escrita mais desenvolvidas, enquanto que os jovens negros apresentavam uma maior capacidade de transmissão oral, por exemplo, ao contar histórias. Os trabalhos de Labov mostraram

que estes jovens não apresentavam deficiências linguísticas, mas antes que poderiam ser identificadas diferenças nas várias formas de expressão. Para este autor, é impossível que existam deficiências dado que, no falar quotidiano, é necessário o conhecimento de largo número de regras gramaticais.

Moore (1995) estudou o caso de dois jovens paquistaneses e do seu processo de aprendizagem. Neste caso, podemos identificar algumas questões que se relacionam com o tratamento das diferenças vistas enquanto tal e não enquanto deficiências.

Moore descreve dois processos de aprendizagem distintos, embora relacionados com as mesmas temáticas. Abdul e Mashud são duas crianças da região de Sylhet, no Bangladesh, que frequentam o mesmo colégio em Inglaterra, apesar de se encontrarem em turmas diferentes. São jovens emigrantes – o primeiro está há dezoito meses na Inglaterra, o segundo há vinte e quatro meses –, não sendo portanto emigrantes da segunda geração, que revelam problemas com o que poderíamos designar como inglês padrão.

A tarefa que lhes foi atribuída é semelhante, pois estão ambos no mesmo nível de ensino, o quarto ano¹, e com a mesma professora, embora pertençam a turmas diferentes. Trata-se de construir uma história: no caso de Abdul, uma história de amor e, no caso de Mashud, a história da sua vida.

Existem dois elementos fundamentais que diferenciam estes casos: as estratégias escolares utilizadas e a relação que se estabelece com os professores.

No caso de Abdul, o professor de apoio corrige a primeira redacção tendo por base dois critérios: por um lado, a correcção dos erros gramaticais e, por outro, a correcção do *estilo*² narrativo. Este professor muda “a história de Abdul, de estilo essencialmente coordenativo, que poderia estar associado à narração no contexto de culturas com uma forte influência da oralidade, para um estilo mais subordinativo – próprio de uma cultura de orientação mais alfabetizada” (Moore, 1995: 186). Portanto, transmite-se a Abdul a ideia de que existe uma forma correcta de construir narrativamente uma história e que esta forma é universal, não sendo específica dos diversos significados partilhados. Mas, para além disso, ao não estar integrado em significações que são partilhadas, o professor de apoio põe em dúvida o que Abdul conta. Duvida da verosimi-

lhança de uma história de ficção que deve adequar-se às convenções de uma sociedade ocidental, cujos símbolos públicos não têm sentido no conjunto de significações do jovem.

O caso de Mashud é diferente. Este é convidado a construir a história da sua vida, uma história real, cuja verdade não é posta em causa pela professora. Mas o elemento central da construção da história de vida de Mashud refere-se ao objecto das correcções que são levadas a cabo pela professora. Estas centram-se na aquisição de novo vocabulário e não tanto no estilo narrativo que tinha constituído o critério essencial das correcções efectuadas à história de Abdul.

Para além deste aspecto, as correcções realizam-se de um modo que poderíamos designar de dialógico. A construção da sua vida, pela qual a professora sente um grande interesse, deve servir para que o jovem aumente os seus conhecimentos, não devendo ser vista como uma estratégia de substituição de um tipo de aprendizagem por outro, de uma forma de expressão considerada deficiente por uma outra entendida como correcta. O objectivo é o desenvolvimento das suas competências comunicativas, a partir dos conhecimentos que possui e da estrutura de significados que fazem parte da sua cultura e, portanto, das suas formas de expressão – algo valioso em si mesmo e criador de significados partilhados. Em suma, é-lhe pedido que conte o que quer contar para, a partir desse relato, desenvolver outras aprendizagens.

O exemplo de Mashud, contrariamente ao que habitualmente ocorre nas nossas escolas, mostra-nos como o diálogo se constitui num elemento enriquecedor do processo educativo. Um diálogo que permite aos professores conhecer algumas questões do universo cultural de Mashud e ao próprio jovem aumentar o seu repertório linguístico e poder expressar-se numa língua padrão mais próxima daquela que é falada na sua sociedade de acolhimento. Neste exemplo, os progressos de Mashud são conseguidos a partir da predisposição para o diálogo entre a professora e o próprio jovem.

Ao destacar o elemento cultural, na sua argumentação, Moore enfatiza a noção de “repertório linguístico” de Mikhail Baktin. A partir desta noção, podemos concluir que o repertório comunicativo de Mashud foi alargado, não tendo sido substituídas por formas de expressão correctas aquelas que eram tidas como incorrectas.

Dois elementos são importantes na nossa argumentação. Por um lado, o respeito pelos diferentes conjuntos de significados e símbolos que constituem uma cultura. Como já referimos noutros trabalhos (Lúcio-Villegas e Ochoa, 2001), o modelo de desenvolvimento proposto, sobretudo nos projectos de cooperação, está profundamente relacionado com a visão que construímos dos outros e com um sentimento especial de superioridade dos nossos valores culturais relativamente aos dos outros, como vimos no caso de Abdul, cuja aprendizagem é perfeitamente violentada, quando se considera que o que está a ser ensinado é intrinsecamente melhor do que aquilo que ele já sabia.

Em segundo lugar, com o exemplo de Mashud aproximamo-nos de um certo ideal de alfabetização crítica fundamentada no diálogo, no respeito e na construção dos saberes, partindo dos interesses e das necessidades das pessoas, mas também da sua cultura e das suas tradições. A alfabetização crítica vai dotando as pessoas, tal como Mashud, de ferramentas de desenvolvimento pessoal, continuando o jovem a ser ele próprio.

Concluindo esta rubrica dedicada aos elementos linguísticos, numa outra ordem de ideias, não resistimos a apresentar a curiosa proposta que Umberto Eco desenvolve em *A procura da língua perfeita*. Segundo este autor, um grupo de cientistas equacionou formas de transmitir a futuras gerações informação relacionada com a existência dos perigos de contaminação em regiões onde os Estados Unidos realizaram ensaios nucleares. Após considerar diferentes possibilidades, estes cientistas chegaram à conclusão de que a transmissão desta informação apenas estaria assegurada por via da oralidade, pela transmissão de determinadas lendas e tradições que advertissem sobre o perigo do lixo radioactivo depositado na região. Isto é, tratar-se-ia de recuperar a oralidade como estratégia comunicativa.

3.3

A mudança e a evolução social

Ao falarmos de mudança, devemos considerar diversas questões. Por um lado, o conceito de evolução social. Segundo Rocher (1985), podemos considerar a evolução social como um conjunto de transformações que ocorrem numa so-

cidade, num período de tempo muito extenso. Este conceito remete-nos para prazos longos, difíceis de conhecer e avaliar no decurso de uma geração.

Um outro conceito, podendo este ter um particular interesse para a nossa análise, é o de transição. Para Godelier (1987), as sociedades em transição encontram cada vez maiores dificuldades internas e externas na reprodução das relações económicas e sociais tradicionais. No processo de transição, surgem então outras formas. Este conceito está assim relacionado com os processos de modernização, o que supõe a necessidade de discutir o que entendemos por moderno. Em todo caso, os trabalhos de Geertz (1987) que estudam os conflitos ocorridos nos rituais funerários javaneses, no início dos anos cinquenta do século passado, podem ser vistos como exemplo de uma sociedade em transição, no momento em que são introduzidos o que poderíamos designar de elementos modernizadores.

Com base num estudo sobre diversos autores e diferentes definições de mudança social, Luque (1995) propõe uma série de características básicas que são comuns a todas as teorizações sobre os processos de mudança:

- implica uma colectividade ou um sector importante da mesma;
- afecta as estruturas dessa colectividade e da sua organização social;
- pode identificar-se no espaço e no tempo;
- deve ter uma certa permanência para podermos considerar que falamos de mudança;
- afecta o âmbito relacional e traduz-se em mudanças externas como alterações nas relações sociais e na conduta individual das pessoas.

Para Rocher (1985), a mudança social supõe transformações observáveis, verificáveis em determinados períodos de tempo e em espaços social e geograficamente localizados. Encontramos nesta definição os elementos essenciais. Por um lado, o espaço temporal. Como já afirmámos anteriormente, apenas podemos falar de mudança quando nos deparamos com transformações observáveis na temporalidade mínima de uma geração. Neste sentido, a mudança é algo que podemos ver e estudar.

Em segundo lugar, o espaço físico e cultural. Este facto converte a perspectiva sociológica da mudança num instrumento ideal para podermos avaliar processos como os que apontámos nos casos estudados. Sobretudo porque, ao seguir-se a definição de Rocher, a mudança vai para além do que é puramente económico e amplia-se, felizmente, para o modo como as pessoas vivem, para os seus sentimentos e as suas relações. Em suma, segundo esta perspectiva, a mudança conduz-nos ao debate sobre a transformação e a permanência da identidade cultural como uma marca substantiva e significativa das pessoas e das comunidades.

Finalmente, encontramos-nos com o problema da verificação. Enquanto investigadores sociais, uma das nossas obrigações éticas é estudar e explicar como se constrói a sociedade, em cada momento histórico. Nesta perspectiva, explicar os processos de mudança que se produzem, em que momento se produzem e como se relacionam com as dinâmicas gerais da sociedade ganha uma importância decisiva. A verificação converte-se, assim, num elemento estratégico para nos situarmos perante aquilo que podem ser processos de mudança, bem como face àqueles processos que, como afirma Godelier, têm por finalidade reproduzir, de modo distinto, as formas tradicionais de organização social, as quais, curiosamente, nos levam a pensar que, na acertada expressão de Alain Touraine, é utópico supor que podemos continuar a seguir o mesmo caminho nos processos de construção social.

Rocher propõe-nos ainda seis questões que devemos considerar ao estudar uma situação na qual supomos que se produz uma mudança social. A saber:

- 1) O que muda?
- 2) Como se produz a mudança?
- 3) Qual é o ritmo da mudança?
- 4) Quais são os factores e as condições da mudança?
- 5) Quais são os agentes da mudança?
- 6) Como podemos prever a sua evolução?

As respostas a estas seis perguntas simples trarão esclarecimentos sobre os processos que estudamos, bem como sobre uma questão fundamental e

estratégica – qual a direcção da mudança? – e, por arrastamento, sobre as possibilidades de mudança.

A mudança social supõe modificações estruturais e a possibilidade da descrição dessas modificações. Como já afirmámos, trata-se de mudanças que podem perdurar no tempo. Os contributos sobre o conceito de revolução que podemos recolher na historiografia ajudam-nos neste processo. Os historiadores procuram responder às perguntas: como e quando terminam as revoluções? Em que momento se pode considerar que se entra num período pós-revolucionário? (Hobsbawn, 1990).

Para alguns historiadores, um dos elementos essenciais para descrever e compreender uma revolução, situando-a na história, é conhecer quando começa e quando termina o processo revolucionário. É óbvio que, quando a revolução fracassa, estas são respostas simples. A dificuldade começa quando a revolução tem êxito. A partir daí, é necessário pensar quando poderemos considerar que o processo está estabilizado. Por outras palavras, quando terminam as situações revolucionárias, definidas como “crises a curto prazo, dentro de um sistema de tensões internas a longo prazo” (Hobsbawn, 1990: 36).

Tal como acontece com a mudança social, só podemos estudar estes fenómenos revolucionários e tentar situá-los no tempo quando já ocorreram. Consideramos que o que Hobsbawn nos propõe como recurso historiográfico para a questão da revolução também pode ser útil para estudarmos a mudança social. De acordo com este autor, o período revolucionário termina quando, esgotado um determinado período de tempo, o mesmo grupo social se mantém no poder, resistindo às pressões internas e externas, bem como quando se registam mudanças substanciais – e acrescentaríamos – visíveis no funcionamento e na estrutura interna de uma sociedade, que se traduzem em alterações na vida quotidiana das pessoas. Portanto, a revolução, à semelhança da mudança, é identificável no tempo devido à sua permanência.

Hobsbawn distingue os conceitos de estrutura e situação. Os factores estruturais, aqueles que deram sentido e causaram o início da revolução, podem ser ultrapassados pela situação concreta em que se desenvolvem a acção e as suas circunstâncias. De facto, como indica o autor, “durante as revoluções,

as acções planeadas desenvolvem-se num contexto de forças incontroláveis” (1990: 27). Esta proposta leva-nos a considerar os processos de mudança a partir de uma perspectiva distinta. Trata-se de estudar quais as forças que foram postas em causa no momento em que, como nas situações revolucionárias, as acções ocorrem e se fortalecem. Qualquer estudo que só tenha como objectivo descrever a mudança, conhecer a estrutura social que favoreceu o desenvolvimento de determinados processos, mas não considere as forças em confronto numa situação de mudança, apenas poderá resultar numa visão limitada da mesma, subestimando o imprevisível, que se torna um componente essencial nos processos de desenvolvimento que estudamos ou nos quais participamos. A própria imprevisibilidade dá lugar a situações que se constituem em si mesmas como geradoras de alterações no contexto da mudança social.

Isto não significa que não possamos considerar uma série de elementos que nos ajudem a estudar os processos de mudança social. Voltando a Rocher, para analisar a estrutura das mudanças, podemos considerar três elementos:

- *Factores*, os elementos determinantes da mudança social;
- *Condições*, os elementos presentes na situação que favorecem ou não, activam ou travam a influência de um ou vários factores na mudança; trata-se, pois, de elementos complementares;
- *Agentes*, pessoas ou colectividades, organizadas ou não, que geram a mudança, a fomentam ou a ela se opõem.

3.4

Os contributos da paleontologia:

O desenvolvimento social da inteligência

Num apaixonante percurso pela evolução humana, Arsuaga e Martinez (1998) debruçam-se sobre diversas questões relacionadas com o desenvolvimento da capacidade intelectual do *homo sapiens*. O primeiro ponto abordado é o aumento da encefalização³, aspecto profundamente ligado ao desenvolvimento do género *Homo*, supondo um grau de organização diferente do cérebro, bem com uma estrutura distinta daquela que outras espécies de homínidos haviam

apresentado. Os autores equacionam duas hipóteses sobre o desenvolvimento do cérebro relacionadas com a melhoria das habilidades sociais e com o desenvolvimento da linguagem, hipóteses complementares que nos levarão a diferentes questões que trataremos mais tarde.

Evidentemente que não conhecemos a organização cerebral de um *Homo Sapiens*, já que o cérebro não fossiliza, embora deixe impressões na superfície do crânio. As regiões de Broca e Wernicke, zonas de importância fundamental para o desenvolvimento da linguagem, encontram-se perfeitamente impressas nos fósseis pertencentes aos nossos primeiros antepassados, como se de um selo que autentica as nossas capacidades sociais se tratasse. Portanto, não é estranho imaginar que a origem dos homens e das mulheres esteja relacionada com a origem da comunicação em sociedade e da linguagem.

Após uma prolixa explicação sobre as posições da laringe, assunto sobre o qual não nos deteremos, os paleontólogos de Atapuerca concluem que é "difícil explicar, através da selecção natural, a posição baixa da laringe" (1998: 321), se não for pela necessidade de fazer evoluir um órgão que permite a comunicação. Esta comunicação permitiu converter a competência em cooperação, ajudar a explorar mais eficazmente os recursos existentes e converter-nos na espécie dominante, embora hoje em dia encetemos grandes esforços para nos auto-aniquilarmos, bem como para destruímos o próprio planeta.

Acompanhemos então os contributos destes viajantes do passado que nos ajudam a compreender o presente. Segundo parece, os primeiros homínidos não eram caçadores; pelo contrário, o seu aparelho de mastigação parece demonstrar que eram vegetarianos. Não necessariamente no sentido em que actualmente definimos um vegetariano, já que a análise do aparelho de mastigação do *Paranthropus* indica-nos que, para além dos dentes, utilizava uma pedra para moer os alimentos, que assim não eram sujeitos à digestão, como acontece connosco. Este carácter vegetariano, não necessariamente anti-ecológico, faz com que o aparelho digestivo dos primeiros homínidos seja um elemento essencial da sua arquitectura corporal. No entanto, o cérebro de um humano é um dos órgãos mais dispendiosos e em termos metabólicos.

Para os paleontólogos, a expansão do cérebro produz-se à custa da redução do aparelho digestivo e de mastigação, como no caso do *Homo Ergaster*, que

viveu há aproximadamente meio milhão de anos. A resposta está relacionada com uma mudança na alimentação, onde começam a entrar outros alimentos cujo valor proteico é maior, supondo uma menor utilização da energia metabólica, podendo esta ser encaminhada para a expansão do cérebro. Mas por que se produz esta expansão do cérebro?

Para alguns cientistas, a bipedalidade e a inteligência desenvolvem-se porque facilitam a utilização dos membros superiores na manipulação e na produção de objectos. Taylor e os neoliberais ficariam encantados com esta teoria que nos converte em produtores de objectos e não em seres pensantes.

Existem diversas teorias sobre a bipedalidade, sendo provavelmente a mais emocionante e sensível a que a relaciona com o cuidar das crias e o transporte de alimentos, ao identificar um elemento que se constitui numa parte indissociável da nossa cultura: a construção de uma família. Em todo caso, não parece que a bipedalidade e o desenvolvimento da inteligência, nos termos em que podem ser actualmente considerados, sejam processos paralelos ou relacionados.

No desenvolvimento do que hoje conhecemos como inteligência, parece ter sido um factor decisivo a necessidade de "analisar e tomar decisões sobre um aspecto do nosso meio particularmente mutável e imprevisível, a conduta dos restantes membros de grupo" (Arsuaga e Martinez, 1998: 208). A expansão do cérebro, e é importante reivindicar esta perspectiva num momento em que a linguagem e as formas de pensamento único pretendem calar qualquer posição alternativa à económica, produz-se porque gera mais vantagens na manutenção e no desenvolvimento dentro de um nicho ecológico, acima de tudo social, face à manutenção de um potente aparelho digestivo e de mastigação.

Podemos concluir, com Arsuaga e Martinez, afirmando ser "uma teoria muito respeitável pensar que a expansão do cérebro e da inteligência (ou pelo menos uma parte substancial da mesma) representa uma adaptação à vida social, um meio no qual cada um tem que cooperar e competir, num mesmo tempo, com outros indivíduos"(1998: 224). É, portanto, a complexidade da vida social que favorece a existência de um cérebro maior, organizado de modo diferente, no qual se encontram as estruturas básicas do funcionamento cognitivo do homem moderno. Não é descabido concluir que o nascimento e desenvolvimento da

nossa inteligência se relacionam fundamentalmente com as necessidades de uma vida social mais rica e complexa, que nos obrigou a evoluir na construção de uma nova ferramenta, a linguagem, que nos permite comunicar e construir e reconstruir constantemente essa complexidade social.

3.5

Algumas questões relativas ao pensamento de Paulo Freire

Em nosso entender, são três os elementos essenciais na proposta de Paulo Freire: o colectivo, o diálogo e a transformação. Na actualidade, equacionar uma acção colectiva é propor uma perspectiva contra-hegemónica ao individualismo cada vez mais evidente na nossa sociedade e no nosso sistema educativo. Face ao modelo individualista, altamente competitivo, que supõe que cada indivíduo deve ir construindo saberes e desenvolvendo destrezas que lhe permitam ser competitivo, a opção pelo colectivo representa uma aposta na diversidade, na descoberta do que nos une e também do que nos diferencia. É uma aposta na construção colectiva, partindo do segundo elemento, o diálogo.

O diálogo é sobretudo o reconhecimento da existência do outro. Isto, que parece tão óbvio, é o que o sistema educativo nega de uma forma lógica e natural em todos os seus processos, nomeadamente, na alfabetização. O diálogo opõe-se à negação do outro e supõe a admissão de que existe um conhecimento anterior que é colocado em jogo quando se produzem situações de ensino/aprendizagem.

Para Freire, um dos elementos que caracterizam a educação libertadora é o facto de esta permitir que as pessoas conheçam a realidade e a transformem. Para este autor, o próprio acto de conhecimento é em si um acto de transformação do mundo. A possibilidade de dizer a sua palavra é já um acto de criação que ajuda a compreender melhor a realidade e começar a transformá-la, num acto de conhecimento ao qual está associado a sua expressão.

A construção colectiva dos saberes implica um método: a investigação temática. Consideremos uma breve formulação, bastante clássica, do pensamento de Paulo Freire neste âmbito.

Para Freire, o acto educativo é um acto de conhecimento. Esse conhecimento vai sendo gerado a partir da reflexão que as pessoas produzem sobre a sua realidade, sendo simultaneamente condicionado por essa mesma realidade. Muitas vezes a realidade é deformada, a fim de que a sua visão seja dispersa e difusa. É neste contexto que a investigação temática se torna importante, pois investigar o tema gerador é conhecer “o pensamento dos homens tendo por referência a sua realidade, a sua praxis” (1985: 131).

Seguindo Freire, em “A Pedagogia do Oprimido”, vejamos quais são as fases da investigação temática:

- a) Os educadores contactam as pessoas de uma determinada comunidade, com o fim de recolher informações primárias. Nestes encontros iniciais, é fundamental esclarecer a razão destas recolhas de modo a que as pessoas não se sintam meros objectos de estudo, mas antes que comecem a esboçar uma visão própria de *sujeitos*, o que é habitualmente negado aos sectores mais desfavorecidos da sociedade.

Esta fase do processo não se limita apenas ao conhecimento da realidade, mas supõe também a identificação de pessoas que, estando comprometidas com as suas comunidades, se possam encarregar do desenvolvimento de algumas tarefas, o que permite que, desde o primeiro momento, se possa falar de um processo colectivo.

- b) A segunda fase inicia-se quando os educadores identificam as contradições que constituem a realidade. Algumas destas contradições, detectadas e explicitadas, servirão para a investigação temática a desenvolver com os participantes, construindo-se, desta forma, o universo temático. Para se converterem em temas de investigação, estas codificações terão que respeitar as condições seguintes:

- devem representar situações conhecidas pelos sujeitos;
- o seu núcleo temático não deve ser apresentado de forma demasiado obscura ou demasiado explícita, para que possa ser objecto de trabalho;
- devem constituir um todo que, ao ser descodificado, produza uma nova percepção da realidade por parte dos participantes, o que supõe a produção de um novo conhecimento construído com os outros.

- c) A terceira etapa da investigação temática inicia-se quando se estudam todos os possíveis ângulos temáticos contidos numa determinada codificação. Esta etapa supõe a construção dos círculos de educação, cujo objectivo é a discussão do que se descobriu. Trata-se da descodificação, da análise crítica dos temas feita a partir do diálogo. Nesta fase, as análises dos investigadores são partilhadas com os habitantes da comunidade. Esta socialização e discussão garantem a validade dos processos de pesquisa, porque revelam o significado que os temas estudados e descodificados têm para os sujeitos.
- d) A etapa seguinte da investigação temática inicia-se com o estudo sistemático e interdisciplinar do que foi descoberto. A interdisciplinaridade assegura que nenhum tema seja tratado de forma esquemática, procurando-se uma abordagem a partir do maior número de disciplinas. Os temas a abordar surgem a partir dos dados recolhidos na investigação temática, facto que os dota de significado. Não é possível trabalhar nesta perspectiva se os temas de investigação não forem significativos para os participantes.
- e) Por último, a etapa final supõe encontrar o melhor modo de comunicação para a apresentação dos temas seleccionados. A escolha do modo depende tanto dos temas como das pessoas às quais se dirige a comunicação. Escolher o modo mais adequado implica o desenvolvimento progressivo dos materiais didácticos, vistos como um dos caminhos pelos quais as temáticas investigadas são devolvidas aos cidadãos como problemas que incitam o aprofundamento do processo de conhecimento que a investigação temática supõe.

4

Conclusões

Para finalizar, é importante interrogar o significado da alfabetização nos nossos dias. Em primeiro lugar, devemos reconhecer a alfabetização como uma construção cultural e social. Cultural porque cada pessoa é alfabetizada em função do meio e das capacidades que necessita para se desenvolver nesse mesmo meio. Esta perspectiva relaciona-se com o conceito de alfabetização funcional, o qual sustenta que os níveis de alfabetização não são homogêneos, assim como não o são as necessidades das pessoas. O mesmo argumento poderá ser relevante no caso dos Direitos Humanos, pois é necessário saber quais são os níveis mínimos e irrenunciáveis desses mesmos direitos. Assim, consideramos que o fundamental é partir de um conceito de alfabetização que tenha em consideração a vida concreta e os contextos concretos nos quais as pessoas desenvolvem a sua actividade quotidiana e assumir, deste modo, que existem diferentes alfabetizações.

Em suma, a alfabetização possui uma dimensão social, no sentido em que é uma construção colectiva, tal como qualquer outra forma de comunicação. São as pessoas que atribuem determinados significados à diversidade de acções que se vão desenvolvendo – ou que vamos desenvolvendo – à nossa volta. Os estudos sobre a construção da linguagem, como vimos anteriormente nos casos de Abdul e Mashud, propostas como as de Bakhtin sobre o sentido de uma comunicação sem diálogo devem conduzir-nos a outros modos de procurar o que nos rodeia. Olhar de outra forma é o princípio.

Notas

¹ O quarto ano do sistema escolar inglês.

² Em *itálico* no original.

³ Não entraremos no esclarecimento de diversos vocábulos de natureza técnica, já que o leitor poderá encontrar a explicitação destes conceitos na obra de referência.

5

Bibliografía

- Arsuaga, J. L. & Martínez (1998). *La especie elegida*. Barcelona: Temas de Hoy.
- Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Grijalbo- Mondadori.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Godelier, M. (1987). "Introducción. El análisis de los procesos de transición". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 114, 5-16.
- Harris, M. (1980). *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza.
- Hobsbawn, E.J. (1990). "La Revolución". In R. Porter & M. Teich (eds.). *La Revolución en la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Laboratorio de Actividad Humana (1988). *Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Lucio-Villegas, E. & Ochoa, C. (2001). "Nosotros y nuestra visión de los otros. La interculturalidad y el desarrollo divergente". *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 177-186.
- Luque, P. A. (1995). *Espacios educativos*. Barcelona: PPU.
- Moore, A. (1995). "Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés". In P. Woods & A. Hammersley (eds.). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, I. (s/d). *Materiales del Master en Educación de personas adultas en Europa*. Sevilla: Mecnografiado.
- Rocher, G. (1985). *Introducción a la Sociología General*. Barcelona: Herder.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y enseñanza. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Barcelona: Cincel-Kapelusz.
- Talyzina, N.F. (1978). "Una de las vías de desarrollo de la teoría Soviética del Aprendizaje". In J. Almaraz & A. Pérez Gómez, (eds.). *Lecturas de aprendizaje y desarrollo*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Wertsch, J. W. (1991). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.