

NUEVAS ALFABETIZACIONES EN LOS PROCESOS SOCIALES DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN¹

MARILDES MARINHO²

A diferencia de lo que ocurrió en Brasil, no todos los países de América Latina adoptaron un término específico para la traducción de *literacy*, término muy frecuente en la literatura en lengua inglesa que circula en dichos países. Mientras que en México *literacy* es *alfabetización*, en Brasil *literacy* puede ser *alfabetização*, *cultura escrita* y también *letramento*. Expresiones y conceptos comunes en Brasil tales como *ideological model and autonomous model of literacy* (Street, 1984), *literacy events* son recurrentemente traducidos como *modelo autónomo e ideológico de letramento* y eventos de *letramento*. Sin embargo, el término *alfabetización* y sus correspondientes permanecen y son resignificados, indiciando los procesos históricos de producción de sentidos.

Esa influencia de la producción anglófona en nuestros trabajos nos muestra que aunque lidiáramos siempre con la palabra y el concepto *literacy*, en nuestras lecturas no teníamos una expresión que lo tradujera con más propiedad. En 1995, la obra de Olson y Torrance (1995), *Literacy and orality*, fue traducida como *Cultura escrita y oralidad*. Ya en 2006, el título atribuido a la obra clásica de Goody y Watt (2006), *The consequences of literacy*, fue *As conseqüências do letramento*.

En un número especial de la revista *Educação e Pesquisa*, de 2001, dedicado a la educación de jóvenes y adultos, tres artículos tratan de cuestiones relacionadas con la alfabetización y el *letramento*, volviéndose por eso un objeto interesante para la discusión de los significados discurrentes del uso de uno y otro término. Sugerido por la propia coordinadora de dicho número especial de la revista, nos llama la atención, en particular, el artículo de una investigadora estadounidense. Mientras que la investigadora usa un único término —*literacy*— y sus adjetivos —*literate e illiterate*—, en la traducción al portugués la traductora sustituyó *literacy* y sus adjetivos correspondientes por los términos *letramento*, *alfabetização*, *analfabetismo*, *alfabetizados*, *analfabetos*, *iletrado*. Curiosamente no es usado el término *analfabetismo* que, antes de la llegada de la palabra *letramento*, buscaba circunscribir las múltiples facetas relacionadas con ese fenómeno. Ya en el resumen del artículo se puede percibir uno de los efectos producidos por la elección de uno u otro elemento léxico: *alfabetización* es la palabra usada para las políticas de los gobiernos y agencias internacionales, mientras que *letramento* se refiere a los discursos de académicos —lingüistas, antropólogos— educadores populares y feministas. Es decir, usar uno u otro término puede

¹ Agradezco a Gilcinei T. Carvalho y a Ana Gomes por las valiosas sugerencias.

² Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais.

significar pertenencia a formaciones discursivas o grupos diferentes y/o también la focalización de aspectos específicos del fenómeno en cuestión.

[...] **governos e agências internacionais** [primeiro grupo] considera que a **alfabetização** oferece um caminho crucial para o desenvolvimento nacional ao produzir mão-de-obra mais preparada e cidadãos mais informados em muitas dimensões da vida coletiva, desde criar crianças mais saudáveis até gerar maior participação política em eleições. O segundo grupo é formado por **acadêmicos**, principalmente nas áreas de **lingüística e antropologia**. Este grupo considera que o **letramento** é mais que um conjunto de habilidades abstratas, uma prática social e assim argumenta não haver um único **letramento**, mas múltiplos **letramentos**. O **terceiro grupo**, que inclui **educadores populares e feministas**, vê o **letramento** como uma ferramenta de que indivíduos precisam para se capacitar e se tornarem agentes na sua própria luta por justiça social e cidadania plena (Stromquist, 2001).³

En esa búsqueda de comprensión de los procesos históricos de la construcción de los significados de nuestros referenciales teórico-metodológicos, lo que pasa en otros países nos puede ser útil.

No sólo en Brasil se vive una cierta turbulencia en ese proceso de acomodo de *literacy/letramento*. También en Francia el “afrancesamiento” de la noción anglófona de *literacy* (Chiss, 2004, p. 43) se encuentra en fase de “adaptación” o de “reinserción”. Tanto en México como en Brasil el acomodo de los términos trae cuestiones propias de un proceso de traducción y de interlocución con producciones teóricas extranjeras. En Francia, además de las cuestiones de orden teórico-metodológico, las resistencias al término *littératie* y variantes, pueden ocurrir también, según Jaffré (2004) por el rechazo de los franceses a neologismos. La propia falta de consenso sobre la convención ortográfica de la palabra indica su fase inicial y todavía poco consensual de entrada a la lengua. En una antología de artículos intitulada *La littéracie: Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, organizada por Miniac, Brissaud y Rispail (2004, p. 14), la palabra aparece escrita de tres maneras —*littéracie*, *littératie*, *litéracie*. En la introducción, bajo el título *La littéracie, Constantes et Variations*, las autoras afirman que el término *littéracie* es utilizado por una minoría de investigadores franceses, en un fenómeno contrario al neologismo *illettrisme*, forjado en los años setenta, y con rápida difusión. La decisión de aceptar la variación ortográfica en el propio libro resultó de un acuerdo coherente con la

³ [...] **gobiernos y agencias internacionales** [primer grupo] consideran que la **afabetización** ofrece un camino crucial para el desarrollo nacional al producir mano de obra más preparada y ciudadanos más informados en muchas dimensiones de la vida colectiva, desde la crianza de niños más saludables hasta generar mayor participación política en elecciones. El segundo grupo está formado por académicos principalmente en las áreas de **lingüística y antropología**. Este grupo considera que el **letramento** es más que un conjunto de habilidades abstractas, una práctica social y así argumenta no tener un único **letramento**, sino múltiples **letramentos**. El **tercer grupo**, que incluye **educadores populares y feministas**, ve el **letramento** como una herramienta de la que los individuos necesitan para capacitarse y volverse agentes de su propia lucha por la justicia social y ciudadanía plena (Stromquist, 2001) (negritas de la autora).

posición adoptada en relación con el problema abordado: el de aceptar la diversidad de concepciones.

Reconociendo, entonces, el carácter polémico del concepto de *letramento*, dentro y fuera de Brasil, me propongo presentar algunos elementos propios de las condiciones de producción o de entrada de dicho neologismo en la lengua portuguesa y del contexto sociohistórico que lo hicieran formarse, cada día, con mayor tendencia en la producción académica y en las propuestas pedagógicas de enseñanza de la lecto-escritura. Argumento aquí que esas elecciones son históricamente condicionadas. Hemos tenido y aún tenemos alguna resistencia al término; pero, como muchas veces ha comentado Magda Soares, “con la lengua no se discute, *letramento* fue el que ‘pegó’”. Y llegó para quedarse. Nuestro desafío es el de interrogar cuáles serían los efectos de sentido o consecuencias cuando lo utilizamos en propuestas pedagógicas y en investigaciones.

La primera parte de este trabajo presenta un poco de la historia del término *letramento* de Brasil; en seguida, se indican algunos elementos propios de las condiciones de producción de discursos que ponen en circulación un concepto heterogéneo, polémico, en construcción, realizando algunas cuestiones relacionadas con nuestras investigaciones. Para finalizar, presentaré algunos elementos para una discusión en torno de los *nuevos letramentos* o de la presencia de concepciones diferenciadas de *letramentos* en comunidades “tradicionales”, consideradas poco letradas o predominantemente orales.

UN POCO DE LA HISTORIA DEL TÉRMINO “LETRAMENTO” EN BRASIL

Hasta el final de los años ochenta las palabras *alfabetización* y sus correspondientes (alfabetizado, analfabeta, semi-analfabeta, semi-alfabetizado, analfabeta funcional, alfabetismo), *lectura* y *escritura* eran las principales palabras de nuestro repertorio para hablar de la relación de las personas, de la escuela o de la sociedad con la escritura. Las actividades de escritura eran *prácticas* (de alfabetización, de lectura, de escritura, de producción de textos): *prácticas sociales*, *prácticas escolares*, *prácticas no escolares*. Era común también sumar a esas palabras la expresión “en un sentido amplio”, para ampliar su alcance semántico y discursivo: “alfabetización en un sentido amplio”, “lectura en un sentido amplio”, “escritura en un sentido amplio”, etc. Hace más o menos veinte años la palabra *letramento* apareció en tierras brasileñas, en el campo de la lingüística y de la educación.

Tanto Soares (1988) como Kleiman (1995) indican que fue la lingüística de Kato (1986, p. 7) en donde, por primera vez, se hizo circular por escrito el término *letramento*, en una obra sobre la lectura desde una aproximación psicolingüística, pero tratando de cuestiones de interés escolar, relacionadas con la enseñanza-aprendizaje. Tal vez hoy, principalmente por intereses comerciales, el libro podría tener el título *En el mundo del letramento*, en vez de *En el mundo de la escritura*. En la presentación, Mary

Kato crea por analogía la expresión *letramento* funcional (recordemos que teníamos, en aquella época, el término “alfabetismo funcional”), para definir “el sujeto [ciudadano] capaz de hacer uso del lenguaje escrito para cubrir su necesidad individual de crecer cognitivamente y para atender a las varias demandas de una sociedad que prestigia ese tipo de lenguaje como uno de los instrumentos de comunicación”.

Seguendo las hipótesis de Soares, *Tfouni* (1988) fue la primera publicación que propuso discutir ese concepto. Las publicaciones de mediados de los noventa son la comprobación de que el término ya circulaba más ampliamente en los círculos académicos. De hoy en adelante, ¿qué perspectivas tendrán los términos *iletrado*, *letrado* cuando se reconfiguren las concepciones y modos de relación de los sujetos y de la sociedad con una cultura escrita? ¿Al sujeto que tiene dominio del sistema de lengua escrita, decodifica, lee textos simples, pero no participa plenamente de prácticas de escritura lo llamaríamos *iletrado funcional*? ¿Tendríamos ahora *letramento digital*, *tecnológico*, *científico*, *imagético*, *musical*? ¿Y al sujeto que no posee esas capacidades y condiciones de acceso a esos conocimientos lo llamaríamos *iletrado digital*, *iletrado tecnológico* y otros tantos *iletrismos*? Finalmente, ¿cuál sería la especificidad del término y de los referenciales teórico-metodológicos cuando lo situamos en el campo de la cultura escrita, de los procesos de interacción mediados por la escritura?

Es razonable aceptar que el término de *letramento* puede facilitar el campo de investigaciones principalmente por recubrir aspectos además de aquellos específicos de las habilidades de leer y escribir, y por propiciar el diálogo con otros campos disciplinarios necesarios para la comprensión de tal fenómeno o de los fenómenos subyacentes a él. Mientras tanto, como cualquier concepto, especialmente ése, todavía poco establecido, puede generar también dificultades; basta recordar las polémicas en torno a los métodos de alfabetización, de las políticas e instrumentos de evaluación que pretenden evaluar los niveles de *letramento* en Brasil, así como las diferentes concepciones de *letramento* o, hasta sus usos poco claros en investigaciones.

La oficialización del término también es reciente. Su registro ocurre, por primera vez, en 2001, en el *Dicionário Houaiss da Língua*, abriendo aún más las puertas para nuevos neologismos. Su diccionarización, obviamente, no nos llevará a un consenso sobre su significado, en función de la compleja problemática que éste evoca de las propias condiciones de producción con que un concepto se inscribe en el discurso científico y pedagógico, instaurando divergencias y negociaciones. También Fijalkow (Fijalkow y Pasa, 2004, p. 53), operando con una lógica de funcionamiento de la lengua, concibe esa variedad como resultado de un trabajo en torno de su significado:

Le terme “littératie”, nouveau venu dans le petit monde de la lecture et de l’écriture (Fijalkow, 2000), apparaît comme un concept capable de circonscrire de manière économique un champ de recherches et de pratiques aux contours variables, en fonction des choix théoriques de ceux qui le travaillent et qu’il travaille d’ailleurs en retour.⁴

⁴ El término “letramento”, recién llegado al pequeño mundo de la literatura y de la escritura, aparece como un concepto capaz de circunscribir de manera económica un campo de investigación y de prácticas de contornos variables, en función de las elecciones teóricas de aquellos que lo trabajan y del trabajo que el término hace, es decir, en la dirección inversa sobre las elecciones teóricas.

En ese trabajo semántico y discursivo, ya inventamos la dupla *alfabetización y letramento* o *letramento y alfabetización*, *alfabetización con letramento*, *alfabetizar letrando*, *letrar alfabetizando*. Son expresiones originadas por la necesidad de nombrar y calificar contextos de uso y significados.

En síntesis, el término llega a Brasil, como una herramienta para comprender un fenómeno cultural, los modos y condiciones con que la sociedad brasileña enfrenta la escritura, también como presupuesto pedagógico, como fundamento metodológico para la enseñanza de la lectura y de la escritura. Pero, como suele ocurrir también con otras herramientas teóricas, el *letramento* viene entrando en el salón de clases, en los libros y materiales didácticos destinados a la enseñanza de la escritura. En el debate sobre los métodos de alfabetización y presiones para el *back to phonics*, fuimos (y todavía estamos) presionados para evaluar los discursos y las prácticas de alfabetización en la escuela brasileña, sobre todo la influencia del concepto de *letramento* y de presupuestos constructivistas sobre las acciones del profesor, en el salón de clases. Un caluroso debate se llevó a cabo en 2003, cuando el Congreso Nacional realizó un seminario sobre alfabetización, reuniendo un grupo de investigadores que defienden la conciencia fonológica como condición para que un niño se alfabetice. En este polémico debate, muchas veces equivocado, se atribuyó el fracaso de la alfabetización al constructivismo y las orientaciones originarias del concepto de *letramento* (cf. Soares, 2004).

Sabemos que, no sólo en Brasil, esa polémica de los métodos y las propuestas de regreso a los “métodos tradicionales”, aunque revestida de supuestos argumentos de especialistas, se presta a intereses propios de una arena político-ideológica más que educacional. Mientras tanto, esa polémica nos obligó, a los especialistas, a reflejarnos sobre el declarado *fracaso de la alfabetización*. El proceso de construcción de dicho concepto resulta de embates, de procesos, de negociaciones, aún poco analizados. Soares (2004) directamente nombró ese momento histórico como *la invención del letramento, la desinvención de la alfabetización*.

La autora analiza ese momento histórico, situando la influencia del constructivismo y de un concepto de *letramento* sobre las prácticas de alfabetización en la escuela brasileña. El movimiento de regreso a los métodos tradicionales habría sido alimentado por el retorno de una denuncia del fracaso de la alfabetización, acusada, ahora, por una piedra de la especificidad de la alfabetización, en su dimensión de adquisición del sistema de lengua escrita.

Es interesante observar que, en el mismo momento en el que el término *letramento* gana aliento, realzando el carácter político, ideológico, social de la alfabetización de las prácticas de lectura y escritura, el término alfabetización (aparentemente debilitado) se fortalece, en la tentativa de recuperar la faceta lingüística del proceso de la apropiación de la lengua escrita, una práctica predominantemente escolar. Para la autora, esa recuperación es también políticamente convincente, siempre que el *letramento* y la *alfabetización* no sean entendidos como procesos independientes o que uno tenga prevalencia en relación con el otro (Soares, 2004).

Entre varias explicaciones para la entrada de la palabra *letramento* en Brasil, se

puede alegar que el concepto encontró terreno fértil, preparado por los cambios epistemológicos en el área de las ciencias del lenguaje y de la educación, los cuales llevaron también a cambios en el objeto de enseñanza de la lengua portuguesa: la entrada del texto, de los géneros y la valoración de los usos sociales de la lengua, enviando al fondo del escenario, la lengua como sistema y una cierta concepción de gramática que se aprenden y se objetivan en forma de habilidades lingüísticas. No obstante, vale también decir que la concepción del *letramento* que ha tenido más influencia, en Brasil, reporta a los Nuevos Estudios sobre el Letramento-*New Literacy Studies* (NLS). Además de otras razones que explican esa influencia, esos estudios guardan una gran aproximación con el pensamiento de Paulo Freire, profundamente marcado por fundamentos políticos, sociales y antropológicos de la *alfabetización*, de la lectura y de la escritura. No es gratuita la presencia de la obra de Paulo Freire en los trabajos de varios estudiosos del NLS y el lugar de la ideología, de las relaciones de poder que identifican esa producción. Así como en esos estudios, en la obra de Freire el concepto de *alfabetización* (*literacy*) sobrepasa el nivel de habilidades lingüísticas, de dominio de código escrito o de habilidades técnicas neutras.

En un clima de tensión y disputa por modelos o concepciones de *alfabetización*, de *letramento*, de lectura y de escritura, la respuesta dada a los adeptos del *back to phonics* es la “reinención de la alfabetización”, de forma que recupere su especificidad, sus múltiples facetas y su integración con los procesos de *letramento* (Soares, 2004). Esa saludable búsqueda de una tercera vía o de un cierto apaciguamiento, en ese embate político, refuerza la idea de que, por razones propias al contexto sociocultural brasileño, es inevitable y legítima la convivencia de los términos *alfabetización* y *letramento* y de las diferentes concepciones subyacentes a éstos.

Por esas y otras razones, podemos decir que el concepto de *letramento*, en Brasil, además de generar controversias, se encuentra en construcción, principalmente porque recubre tanto fenómenos antiguos como fenómenos nuevos, resultantes de cambios en la sociedad brasileña, en los modos como nos relacionamos con la cultura escrita, principalmente en tiempos de *nuevas tecnologías de la escritura* y de crecientes presiones de inclusión venidas de los movimientos sociales.

LETRAMENTO Y OCUPACIÓN DEL LATIFUNDIO DEL SABER

En 2006, por ejemplo, al finalizar un curso ofrecido a los integrantes del *Movimento dos Sem Terra* (MST),⁵ oímos de una de las futuras profesoras, líder de ese grupo, un enunciado pronunciado con visible contento, “finalmente ocupamos el latifundio del saber”, en una estratégica actualización del principal motivo deflagrador de ese movimiento, la ocupación de la tierra y de los latifundios improductivos.

⁵ *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*: Es un movimiento social, iniciado a mediados de los años ochenta, con el objetivo de luchar por la reforma agraria en Brasil.

Así, podemos afirmar que, “en Brasil los conceptos de *alfabetización* y *letramento* se mezclan, se superponen, frecuentemente se confunden” (Soares, 2004, p. 7) podemos también sumar a ellos los conceptos de *cultura escrita*, *lectura* y *escritura*, que consecuentemente, en ese cuadro, también se multiplican. Después de las primeras balanzas y perspectivas sobre la entrada del término *letramento* en Brasil, hechos por Kleiman (1995), en particular (Soares, 1998), es muy importante dar continuidad al mapeo de sus usos y concepciones, por al menos tres razones: primero, por la rapidez con que éste ha aparecido en discursos académicos, en las políticas, programas y propuestas educacionales, así como también, poco a poco, viene apareciendo en los medios masivos de comunicación; segundo, por la diversidad de concepciones y por dificultades que ese concepto ha generado a los profesores y alfabetizadores, en su práctica pedagógica; tercero, por la necesidad de explicitación de los fundamentos teórico-metodológicos subyacentes a una diversidad de concepciones, proporcionalmente a la diversidad de objetos y de posicionamientos de los investigadores. Un análisis de las condiciones de producción de los discursos que lo hacen circular, ciertamente, nos mostrará que los campos disciplinarios, los grupos y las instituciones, los debates y embates políticos, a los cuales se afilian esos discursos tienen gran influencia en las concepciones que se le atribuyen. Estamos enfrentando a una tríada conceptual: *letramento*, *alfabetización* y *cultura escrita*. Incluso el orden con que usamos esos términos puede generar efectos positivos o negativos para quien los enuncia. Asumir la heterogeneidad y la opacidad del concepto, podrá economizar los esfuerzos de aquellos que van en busca de una definición acabada y fácilmente aplicable a sus intereses y objetivos.

Es fundamental, también —principalmente cuando trabajamos con grupos considerados predominantemente orales— atender una nueva cuestión presentada a los estudios sobre los *nuevos letramentos*: el lugar ocupado por otras modalidades de comunicación, de interacción y de producción de sentidos, de conocimiento, ya sea en copresencia con la escritura, o bien, funcionando de forma autónoma. También los textos escritos y las interacciones mediadas por éstos son construidas multimodalmente, por lo tanto exigen teorías semióticas que traspasan el terreno de la lingüística. En ese caso estaríamos atentos a lo que nos alerta Kress (2003), quien señala el carácter multimodal de las representaciones y de la comunicación, de otros sistemas semióticos que conviven con el lenguaje verbal.

Si existen tantos *letramentos*, bien fundamentados por los *New Literacy Studies* (NLS), como ya hemos visto, también es importante atender a los *letramentos multimodales*, los *letramentos híbridos* concebidos en esos contextos. Y aún más, cabe interrogar el lugar que atribuimos a la escritura y la oralidad, cuando interactuamos con jóvenes y adultos “poco letrados”.

Esa complejidad del concepto de *letramento* se amplía cuando consideramos la diversidad de demandas en el contexto sociocultural y educacional brasileño, en el interior de las cuales esos conceptos de desarrollan, se imponen y son trabajados. Eso nos permite afirmar que nuestras concepciones de *letramento* y de *alfabetización* son diferentes en relación con los países de donde heredamos la palabra *letramento*.

Las concepciones de *alfabetización*, de *letramento* y de *cultura escrita* están estrictamente relacionadas con los procesos sociales de producción y de distribución del conocimiento, con los procesos de inclusión de grupos sociales, étnicos en la escuela de enseñanza elemental, en las universidades y en los espacios socioculturales de los cuales han sido excluidos.

“COMUNIDADES TRADICIONALES”, NUEVOS LETRAMENTOS Y PROCESOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

En los años setenta pasamos por una democratización de la enseñanza elemental. Hoy Brasil ensaya modos de democratizar la enseñanza superior, el acceso a la universidad. Algunas universidades brasileñas, como es el caso de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), está creando cursos superiores especiales, destinados a la formación de profesores indígenas, de profesores para las escuelas de campo, del mismo modo ha invertido en proyectos dirigidos a negros y jóvenes excluidos de la enseñanza elemental, media y superior. Grupos “tradicionales” —indios, *quilombolas*, *gerazeiros*, *assentados*, negros, *ribeirinhos*— exigen la apertura de universidades para el acceso al “saber”. Estamos al mismo tiempos, relacionados con la investigación en una escuela de comunidad indígena, en la Amazonia (los poyanawa),⁶ con los proyectos de gestión económica y la escolarización de indios xacriabá en Minas Gerais (sudeste de Brasil), con educación de campo, en el interior de los movimientos sociales de lucha por la reforma agraria,⁷ así como en otras comunidades rurales “tradicionales”.⁸

No obstante, finalmente, ¿qué sabemos sobre esas poblaciones, sobre sus conocimientos y expectativas en relación con la cultura escrita? Las concepciones de *letramento*, de *alfabetización* y de *cultura escrita*, en cada uno de esos contextos, tienen sus especificidades. Y también en el interior de cada uno de esos contextos, aunque se encuentran semejanzas, se pueden encontrar diferencias significativas. Además de lo que esa categoría “tradicionales” —indios, *quilombolas*, *gerazeiros*, *assentados*, negros, *ribeirinhos*— no nos garantiza un cuadro sólido y, menos aún, claridad en cuanto a sus contornos y fronteras. Estamos seguros de que es preciso invertir en investigaciones sobre esos grupos, prestando atención al hecho de que ellos pueden ser, por un lado, “excluidos”, y, por otro, “emergentes”, porque están pasando por procesos rápidos de cambios. En estas comunidades se viene construyendo una élite de intelectuales, de gestores, predominantemente profesores, que nos llevan a pensar en investigaciones y proyectos en colaboración, en coautoría, colocándonos en un lugar distinto en esas relaciones de conocimiento y poder.

⁶ Investigación de una estudiante de doctorado, bajo mi orientación, Maria Dolores O. S. Pinto: Las prácticas escolares de *letramento* en los procesos de apropiación de la escritura, en un contexto de “revitalización de la lengua” poyanawa.

⁷ V. A. Costa, y M. Marinho (2007).

⁸ G. M. Silva, y M. Marinho (2007).

Las presiones sociales nos exigen, por un lado, acciones inmediatas para la inclusión; por el otro, la diversidad cultural nos exige investigaciones para comprender las diferencias, las especificidades, de modo que se conciban esas acciones con un mínimo de interlocución y percepción de esa alteridad.

En contextos de educación de jóvenes y adultos, una concepción de *alfabetización* y *letramento* no se pueden esperar de las expectativas contemporáneas presentadas por éstas. Di Pierro (2005, p. 1122), destaca las prioridades evidenciadas en el interés de jóvenes y adultos, cuando buscan “mayores niveles de escolarización”. Esos jóvenes según la autora, son motivados por las

[...] múltiplas necessidades de conhecimento ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação, à afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais, assim como às crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente (Di Pierro, 2005, p. 1122).⁹

Esas expectativas y necesidades recobran un campo complejo de competencias, habilidades y disposiciones que traspasan el nivel de adquisición de un diploma y de posibilidad de “acceso a los medios de información y comunicación, a la afirmación de identidades singulares” y de “calificación para un mundo de trabajo cada vez más competitivo y excluyente”. Mientras tanto, se contrasta la existencia de un gran número de jóvenes y adultos sin o con baja escolaridad y poca formación profesional. También son significativos los indicadores del PNAD del IBGE¹⁰ de 2003, con sus 14.6 millones de analfabetos, en su mayoría negros (67%), nordestinos (54%) y con edad superior a los 35 años (80 por ciento).

Es en el interior de ese cuadro complejo, con demandas sofisticadas de conocimiento, de nuevas formas de relaciones y de poder, que todavía constatamos una discriminación y marginalización de jóvenes y adultos, ya sea en las etapas de acceso a la tecnología de la escritura, a la alfabetización, al dominio de las habilidades referentes al funcionamiento del sistema de la escritura.

En lo relativo a la esfera del trabajo y de las complejas expectativas y demandas de los jóvenes y adultos hacia la escuela, necesitamos tener más elementos para responder a las constantes quejas sobre la escuela respecto a su distanciamiento entre las *prácticas de letramento* y el mundo del trabajo. La complejidad de las esferas de las actividades humanas así como las dimensiones, objetivos, límites y posibilidades de la escuela contemporánea precisan ser mejor comprendidas. Aunque tengan sentido esas quejas, es necesario dimensionar lo que se quiere y lo que es posible cuando se pide a esa escuela que hace siglos conocemos, la transferencia de conocimientos, capacidades y habilidades específicas de *alfabetización* y *letramento*.

Algunas investigaciones en el campo de la sociología del trabajo y de la socio-

⁹ [...] múltiplas necessidades de conhecimento ligadas al acceso a los medios de información y comunicación, la afirmación de identidades singulares en sociedades complejas y multiculturales, así como a las crecientes exigencias de calificación de un mundo de trabajo cada vez más competitivo y excluyente.

¹⁰ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

logía de la escritura —de sociólogos, ergónomos y lingüistas (Fabre, 1993, 1997; Lahire, 1993; Boutet, 1993a, 1993b; Fraenkel, 1993, 2001)— parecen decirnos que por más que la escuela intervenga en la formación de sus jóvenes y adultos, hay una lógica de funcionamiento y un modo de ser de la escritura *del* trabajo y *en el* trabajo, que, ciertamente, sólo se aprende cuando se insertan en esas prácticas. La comprensión del modo de funcionamiento del mercado de trabajo, de las múltiples formas y espacios de organización del trabajo, así como de concepciones de los géneros discursivos, a la luz de la teoría enunciativa o sociocultural de los *géneros discursivos* (cf. Bakhtin, 1997), podrán explicar, en parte, esa hipótesis: los *géneros discursivos* son producidos y aprendidos en las *prácticas culturales* y esferas de las actividades humanas.

Una aproximación interdisciplinaria de investigación sobre *letramento*, escuela y trabajo nos podrá orientar en el análisis y la comprensión de la supuesta distancia entre lo que se concibe como deseable y la práctica corriente en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura en propuestas de educación de jóvenes y adultos (EJA), y más aún, entre lo deseable (o más pertinente) y lo que se supone que ocurre en el mundo del trabajo. Para así reconcebir las prácticas escolares, precisamos interrogar lo que ocurre fuera de ellas y qué les es pertinente como objeto:

¿Qué produciría, hoy, la exclusión de los “iletrados” en el mundo de trabajo, del aparato de producción? ¿Cómo se organiza esa exclusión? ¿Se justifica por los cambios efectuados en las técnicas de producción? ¿Cómo la modernización de las industrias transformó el universo de la escritura *del* y *en el* trabajo? ¿El trabajo permitiría la actualización o “aplicación” de todas las habilidades, competencias y disposiciones letradas en el sujeto? ¿Qué relaciones habría entre los procesos de ocupación de puestos de trabajo, la escolarización y las capacidades de lectura y escritura?

Vivimos un momento en que los llamados “movimientos sociales” y las nuevas identidades socioculturales, según el discurso del Movimento dos Sem Terra, “ocupan el latifundio del saber”, “invaden nuestro territorio”, nos moviliza a los académicos hacia otros lugares y referencias. Es en este movimiento de “ocupación” o de “invasión”, de permisión o resistencia, y sobre todo, de la necesidad del diálogo que el término *letramento* entra en nuestro diccionario, en nuestros discursos y prácticas.

En resumen, en Brasil vivimos un momento de construcción de fundamentos teórico-metodológicos en sintonía con una perspectiva etnográfica, social y discursiva del *letramento* y de la *alfabetización*, muy presentes en ensayos, tesis y disertaciones.

En la siguiente parte de este trabajo presentaré algunos elementos para el comienzo de una discusión en torno de *nuevos letramentos* o de la presencia de percepciones diferenciadas de *letramentos* en comunidades “tradicionales”, consideradas poco letradas o que organizan sus prácticas sociales, predominantemente por la oralidad.

Junto con una cierta concepción de *letramento*, heredamos también los conceptos

de *evento de letramento* y de *prácticas de letramento*, sobre todo a través de los trabajos de Brian Street y de Shirley Heath.

UNA NOTA SOBRE EVENTOS Y PRÁCTICAS DEL LETRAMENTO

Existe un número significativo de investigaciones que discuten esos conceptos (cf. Heath, 1982; Street, 1988, 2003; Barton e Ivanic, 1991; Barton y Hamilton, 1998; entre otros). Por esa razón, presento sólo algunos elementos de contextualización de esos conceptos.

De una forma sumaria, en la perspectiva orientada por Brian Street, el *letramento* es una *práctica social*, no simplemente una habilidad técnica y neutra. Éste es sustentado por principios epistemológicos socialmente construidos (Street, 2003). Así el *evento de letramento* es algo observable, objetivado en una situación de interacción mediada por el texto escrito, mientras que "*literacy practices, [then], refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts*" (Street, 2003, p. 79). Las prácticas no son actividades directamente observables, porque involucran procesos internos, muchas veces inconscientes, valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Barton y Hamilton, 1998, citado por Zavala, 2002).

Por razones específicas al contexto brasileño, he argumentado que los conceptos de prácticas y eventos de *letramento*, necesariamente, buscan articularse con tendencias contemporáneas de los estudios de la lengua, en el campo de una lingüística del discurso, de teorías enunciativas y pragmáticas, particularmente inspiradas en los trabajos de Bajtín y seguidores (cf. Marinho, 2007, 2008a, 2008b). Hoy es prácticamente imposible discutir el concepto de *letramento* sin concretarse con los cambios paradigmáticos en el campo de los estudios lingüísticos y de las innovaciones en torno del objeto de enseñanza de la lengua portuguesa, en Brasil (Cf. Geraldí, 1984; Soares, 1996; Franchi, 1977; Marinho, 2001; Castilho, 1990, entre otros).

La vuelta pragmática en el campo de los estudios lingüísticos nos orienta a una concepción enunciativa de la lengua, focalizando el contexto sociohistórico (condicionantes políticos, ideológicos) y la situación inmediata de comunicación, así como una aproximación de los géneros discursivos textuales. Luego, las concepciones de *letramento*, prácticas de *letramento*, eventos de *letramento* son engendradas en ese cuadro de referencias.

Para describir las *prácticas letradas*, Shirley Heath adopta una perspectiva sociolingüística, inspirándose en el concepto de *evento de habla*, propuesto por el sociolingüista Hymes (1972). La autora concibe el "evento de *letramento*" como una "herramienta conceptual" destinada a analizar "las formas y las funciones de las tradiciones orales y letradas y las relaciones coexistentes entre la lengua hablada y la escrita". Un "evento de *letramento*" envuelve, entonces, los procesos interpretativos discurrentes de la interacción de los sujetos en torno de un texto escrito (Heath, 1982, p. 93).

Analizar los eventos de *letramento*, en cualquier espacio social, significa describir las reglas subyacentes a éstos, llevando en contra la situación de interacción (los sujetos y sus objetivos, el referente u objeto de la interacción), el material escrito (los géneros textuales y sus soportes), y modos de relación con ese material escrito, las interacciones verbales distinguiéndolas de las negociaciones de significados y de efectos de sentido que se constituyen en torno o a partir de esos textos (cf. Marinho, 2007; Marinho y Murta, 2008). Para comprender los significados de esos eventos, elevándolos a la categoría de prácticas de *letramento*, es necesario situarlos en el contexto sociohistórico de las prácticas culturales y de las instituciones que los producen, así como confrontarlos con las relaciones de poder. Los usos de los textos, los *procesos interpretativos* que se constituyen en torno de éstos, ya sea en la lectura o en la escritura, no están circunstanciados sólo por la situación de comunicación, por los objetivos inmediatos de los interlocutores, sino que se insertan en un plano mayor, en el contexto sociohistórico del discurso o de sus condiciones de producción.

Otro aspecto importante, cuando tratamos las prácticas y eventos de *letramento*, se refiere al lugar de la oralidad. En el análisis de los eventos y prácticas, la alternancia y complementariedad entre el papel de la oralidad y de la escritura son elementos fundamentales, en cualquier situación de la vida social. Blot y Collins (2003), así como Heath (1982), enfatizan el lugar de la realidad como condición y contexto para la realización de la escritura.

Las concepciones de *letramento* subyacen tanto a las propias prácticas orales como a los géneros discursivos y textuales que se tornan objeto y mediadores de las relaciones; a las formas de leer, de escribir y de manipular conocimientos lingüísticos, conocimientos del mundo y del uso de competencias y disposiciones constitutivas de los procesos interpretativos de un texto.

NUEVOS LETRAMENTOS:

¿UN DIÁLOGO POSIBLE ENTRE ACADÉMICOS E INDÍGENAS?

En las dos últimas décadas, las comunidades indígenas xacriabá pasan por un proceso de cambios significativos en sus modos de relacionarse con la cultura escrita, particularmente, por tres motivos: la creación y la consolidación de escuelas de enseñanza elemental, la llegada de la televisión, de la computadora y de las demandas de formulación de proyectos de autogestión, en una red de varias asociaciones comunitarias y una asociación unificada para asuntos educacionales, incluyendo todas las comunidades de esa reserva. Aunque se tenga una demanda externa, orientada por reglas y principios, la formulación de proyectos en las asociaciones comunitarias está orientada por el principio de la *gestión colectiva*, que funciona en esas comunidades. Esas propuestas de gestión de proyectos han generado también una demanda de comunicación interna, a través de la escritura. Otro factor de influencia en esas relaciones con la escritura es la presencia de la universidad (alumnos y profesores),

que vienen participando del proceso de implantación de las escuelas, implementando actividades de investigación y de apoyo a proyectos educacionales, económicos y culturales en esa tierra indígena. En 1995 se inició un proceso de formación de profesores, en el cual se diplomaron 100 profesores, hasta 2003. La mayoría de ellos hoy está matriculada en un curso universitario en la UFMG. Otros setenta están en formación con miras a hacer el examen de ingreso a la universidad en 2008.

Ese grupo de universitarios, académicos, se enfrenta frecuentemente con la necesidad de mediar situaciones de producción de textos escritos, en parte inéditas para ellos mismos, y completamente inéditas para los indígenas. Esa mediación pone en contacto dos grupos pertenecientes a universos culturales distintos, particularmente en lo que refiere a las relaciones con el mundo de la cultura escrita. En los encuentros entre indígenas y universitarios, un rasgo identitario del segundo grupo es el uso de agendas, cuadernos, lápices, bolígrafos, cámaras fotográficas y de video y grabadoras de mano. En las reuniones de trabajo, la lectura y la escritura van progresivamente construyéndose, incluso para los indígenas, como estrategias complementarias a las prácticas orales.

Además de las demandas de otras instituciones, como en el caso de proyectos y otros documentos que se dirigen a ministerios, secretarías municipales y estatales, la presencia de la universidad contribuyó para el agenciamiento en esas comunidades de nuevas relaciones con la oralidad y con la escritura: la comunicación a distancia, por teléfono, e-mail, cartas, recados; un énfasis en el uso de la agenda, de las anotaciones, en reuniones de trabajo y en una producción de textos escritos, que se vuelven objeto de apoyo de procesos de producción, de interpretación en equipo, en co-enunciación marcada por la constante búsqueda de aproximación de objetivos, expectativas y conocimientos, muchas veces diferentes y divergentes.

Entre esas situaciones, se encuentran los proyectos que deberán ser producidos por las asociaciones comunitarias, para obtener financiamientos junto al Gobierno Federal, por ejemplo del programa *Fome Zero*, citado en la escena I, que sigue. Para apoyar la producción de dicho proyecto la UFMG desarrolló un conjunto de acciones con esa población, como el diagnóstico de la economía local, proyecto para el cual una de las asociaciones ya había obtenido recursos y necesitaba apoyo para su implementación. La respuesta a esa solicitud se dio en el ámbito de un trabajo más amplio y sistemático, que se desarrolló durante tres años, con la participación de representantes, líderes, presidentes de asociaciones comunitarias de las aldeas xacriabá, en *talleres* de elaboración y de gestión de proyectos con la participación de representantes, líderes y presidentes de asociaciones.

Los *eventos de letramento* constituido, a través de esos *talleres*, para la producción de dichos textos suscitaban cuestiones instigantes, privilegiadas, desde nuestro punto de vista, para comprender aspectos de cultura escrita, los cuales no podrían emerger en las prácticas cotidianas¹¹ o “tradicionales” de los grupos aquí tratados. Estamos construyendo una perspectiva de investigación para analizar, además de las

¹¹ En la investigación con los xacriabá, ya fueron hechas algunas descripciones y análisis sobre los usos de la escritura (cf. Gerken, Gomes y Álvares, 2003; y Gomes, Gerken y Álvares, 2003).

prácticas lectoras, los modos por los cuales el acto de escribir constituye e instituye aspectos significativos de las identidades de esos grupos o de otros.¹²

Conviene resaltar aquí la amplitud del encuadramiento de este recorte, cuando verificamos que existe un número significativo de estudios sobre *comunidades lectoras*, pero pocos son —principalmente en Brasil— aquellos que tratan del acto de inscribirse en la escritura y por la escritura. La escritura es algo constitutivo de una identidad personal y colectiva (cf. Fabre, 1998).

Las escenas siguientes representan situaciones particulares de la relación con la escritura vivida por grupos socioeconómicamente desfavorecidos y considerados excluidos de ciertas prácticas de escritura. El análisis de dichas situaciones puede revelar cuáles habilidades, disposiciones letradas y relaciones de poder están relacionadas con prácticas de letramento, de producción de una escritura circunstanciada por la necesidad de mediar relaciones con instituciones centrales, fuera de lo cotidiano se esos sujetos. Dicha demanda de un documento, de una escritura hasta entonces desconocida, instaura una interlocución nueva, cuyos interlocutores, objetivos y estrategias enunciativas son diferentes de aquellos propios de la escritura ordinaria, con la cual dichos sujetos están familiarizados.

AUTORÍA, CAMBIOS Y MEDICIONES EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Escena 1

El Ministerio del Desarrollo Agrario (MDA) creó el programa *Fome Zero*, destinado a poblaciones carentes. Los indios xacriabá necesitan escribir un proyecto para conseguir recursos junto a dicho Ministerio, pero no saben exactamente lo que es ese proyecto, ni cómo escribirlo (Marinho, 2008a).¹³

Esa tarea parecía ser, en un primer momento, menos compleja de lo vivido durante el proceso. Aparentemente, bastaría sentarse con los interesados frente a una computadora e ir llenando los datos requeridos por el Ministerio. La parte técnica o de búsqueda de información sobre cómo planear una hortaliza por ejemplo, fue realizada por los estudiantes, uno de ellos ya tenía experiencia en prestar asesorías de esta naturaleza. Finalizado el texto, él sería enviado al Ministerio. Con todo, la tarea de escribir el proyecto de sujetar las demandas de dicha escritura institucional es bastante espinosa, aun para los “más letrados” de nuestra sociedad. Además, sa-

¹² Proyecto de investigación en curso: *Letramento y cultura escrita en comunidades tradicionales y/o rurales*: indios xacriabá, comunidades rurales de la región metropolitana de Belo Horizonte y asentamiento del MST, en el Valle de Rio Doce, con la participación de Marildes Marinho (coord.), Ana María R. Gomez, Carlos Henrique S. Gerken, Giane Maria da Silva, Suzana Escobar y Vânia Costa.

¹³ La propuesta de *Fome Zero* para poblaciones indígenas es la llamada “Carteira Indígena”, que está en el Ministerio del Medio Ambiente (MMA). El proyecto desarrollado por la UFMG con financiamiento del MDA fue propuesto en el ámbito de la Secretaría de Agricultura Familiar del MDA, en un componente de financiamiento que llevaba en consideración las especificidades de poblaciones indígenas.

bemos que el éxito de un proyecto o propuesta no depende exclusivamente (y no siempre) de su contenido.

Además de eso, imprevistos y novedades ocurren en esta trayectoria. Según la coordinadora del trabajo propuesto por la universidad “cruzaban en campo, componentes de diferentes ministerios para actuar con los pueblos indígenas, lo que muchas veces generaba sobreposiciones y, no raramente, disputas, atropellos y confusiones” (Lia, entrevista, nov. 2005).¹⁴ Esa coordinadora percibió luego que entre lo vivido y lo que debería ser planeado para el proyecto había una distancia que debería ser comprendida y traspuesta. Para ella “la actividad de escribir las cosas en un pedazo de papel es una cosa, la rosa que ellos van a plantar es otra. Entre una cosa y la otra hay un mundo para que la gente construya”. La concepción del tiempo y del modo como se vive y se organiza la vida cotidiana, y como de ella se habla, es diferente del tiempo con que se planea esta vida cotidiana, a través de la escritura:

Lo más pesado, más denso es la idea de que ellos van a organizarse programáticamente para realizar alguna cosa que es del orden de lo absoluto cotidiano, del orden de lo casi no dicho —explicar cómo es que yo planto una rosa— a través de un documento escrito que tiene que ser de autoría de ellos (Lia, entrevista, noviembre de 2005).

La constatación de que esa mediación del grupo de universitarios puede llevar a “una escritura producida *ad hoc*, años luz de distancia de la realidad de éstos” se manifestó en los primeros talleres de producción de los proyectos y en el proceso de aplicación de los cuestionarios para el diagnóstico de la economía local. Pero lo más importante, en esta experiencia, es el hecho de que esta y otras constataciones exigen que nosotros, universitarios, repensemos nuestras estrategias y nuestro lugar en dicha relación.

Una buena pregunta para la reformulación de estas estrategias sería: ¿cómo estructurar alternativas para que los principales interesados de los proyectos sean, de hecho, sus autores, se apropien de dicha escritura, reconociéndose en el texto escrito y comprendiendo la lógica de esa escritura, sus destinatarios —locales y no locales— sus implicaciones y efectos en sus acciones, en el contexto de gestión colectiva? ¿Cómo conducir ese proceso, de forma que ellos asuman todas las condiciones y consecuencias de la implementación del proyecto? Es razonable presuponer que ellos precisarían tener claridad de cómo funciona el pacto o el contrato sociocomunicativo discuriente de esta escritura. Aunque producido colectivamente, quien firma el proyecto es el presidente de la asociación; luego es él su autor institucional, quien, por lo tanto deberá responsabilizarse por el uso adecuado del dinero, por la prestación de cuentas, dentro de un determinado tiempo. Si esto no fuera hecho, habría consecuencias serias para él y para la asociación. Podríamos interrogar, entonces, ¿ese conocimiento es transmisible? ¿Cómo se enseña a las personas esa lógica pragmática escrita?

¹⁴ Por acuerdos sobre ética en la investigación, son utilizados seudónimos para identificación de los sujetos.

Por otro lado, si consideramos el ámbito de las relaciones entre ellos y nosotros, estarían ellos “repasando” a los universitarios esa tarea por total desconocimiento o porque, al participar de la producción escrita, esos “escribas”, de cierta forma, estarían asumiendo también los desdoblamientos de dicha escritura, las responsabilidades que en ella y por ella se constituyen? ¿Ese trabajo de los universitarios no constituiría también una moneda de cambio, como vimos siempre ocurrir entre “indios” y “civilizados”? ¿Es nuestra contribución por lo que cosechamos de esa relación en especial, la investigación, el espacio de formación de nuestros alumnos? Atendiendo al cariz político de dichas relaciones, ¿en qué medida, por los acuerdos tácticos de la relación es posible entregarles en las manos los instrumentos de esa escritura?

UNA FUNCIÓN CUESTIONABLE DE LA ESCRITURA

Escena 2

En un proyecto de alfabetización de adultos, en las comunidades indígenas xacriabá implementado por instituciones gubernamentales, algunos grupos fueron cerrados porque los alfabetizadores pasaron meses sin recibir remuneración. Se alega que los alfabetizadores no consiguieron realizar las acciones necesarias para que se efectuara tal pago.

La escena presenta una situación aparentemente simple, para quien ésta le es familiar. Al contrario, para otros, lo que se esconde detrás de ésta puede significar una laboriosa trama propia de los procesos de exclusión. Lo anterior se debe a que no son obvios las acciones y los conocimientos compartidos necesarios para que se alcance el objetivo principal deseado, el pago de la remuneración de los alfabetizadores.

Seccionando dichos conocimientos o acciones, veamos lo que los alfabetizadores deberían saber y poder hacer: 1] Saber lo que es el género hoja de frecuencia, según la concepción de la coordinación del proyecto, reconocer los usos y efectos jurídicos del género. En ese caso, debería ser una lista diaria con las firmas de los alumnos. Sin embargo algunos alumnos todavía no sabían firmar o escribir su nombre, por lo que los alfabetizadores, no sabían cómo ejecutar o concebir el texto “hoja de frecuencia”. 2] El destinatario: ¿a quién y cómo entregar dicha lista? ¿Quiénes eran los destinatarios empíricos de la lista de frecuencia? Muchos de ellos no habían tenido ningún contacto con la coordinación del proyecto y no sabían exactamente quién lo administraba. Además de esto, la distancia entre los grupos de alfabetización y los órganos administrativos es muy grande, tanto desde el punto de vista geográfico, como de la comunicación. En algunas aldeas el único transporte disponible puede ser el caballo. 3] Plazos para el envío de la lista. Existía una fecha —también desconocida para ellos— prevista por la coordinación, para la remisión

de la lista. 4] El reparto del dinero sería hecho por un banco. Los alfabetizadores no tienen cuenta bancaria y, lo más importante, no hay todavía banco en esta tierra indígena. Hubo casos, según la coordinadora, en que el dinero fue depositado y el interesado no fue a retirarlo. Lo anterior ocurrió, supimos después, porque el interesado no fue lo suficientemente informado.

Esas cuestiones fueron evidentes en una reunión entre la coordinadora del proyecto y los alfabetizadores. La representante de la coordinación del proyecto —que funciona en una ciudad a unos 200 km de la aldea— afirmó que toda la información había sido repartida a los alfabetizadores, pero quedó claro, en esa misma reunión, que existía un problema de incomprensión o de estrategias de negociación entre los alfabetizadores y la coordinación. También fue muy explícita la sorpresa de la coordinadora ante la “inercia”, “incomprensión” y “falta de habilidad” de los alfabetizadores indígenas. Además del modo de dar o explicitar la información, faltaron mediaciones y planeación de la comunicación y de las acciones. Las mediaciones dicen respeto, particularmente, a la comprensión del modo de funcionamiento de dichas instituciones con las cuales las comunidades no están familiarizadas pues, hasta entonces, esas instituciones no se habían presentado a estos grupos indígenas como una necesidad.

En el contexto de estas demandas externas, de instituciones poco conocidas en la vida de estos sujetos, cabría interrogar: ¿en qué medida estas personas hacen uso de una escritura jurídica, destinada a instituciones que organizan la sociedad? La hoja de frecuencia tendría la finalidad de comprobar que se habían llevado a cabo las clases, condición para que se efectuase el pago. ¿Cuáles otros mecanismos, estrategias y géneros cumplirían finalidades jurídicas, en las prácticas sociales de estos sujetos? Sabiendo de la existencia de estas finalidades en otros contextos sociales e históricos en que la escritura no se hacía presente, es necesario suponer que ellas existen. En varias situaciones, se puede observar que la oralidad cumple también esa función. Cuando alguien envía un recado con contenidos importantísimos, un pedido urgente, el recado llega a su destinatario y el pedido es atendido. Eso nos llamó mucho la atención. Siempre que enviamos un recado para alguien de la comunidad, quedábamos ansiosos, con recelo de que el mensaje no llegara al destinatario, pero después veíamos que las cosas sucedían dentro de lo previsto. Existe un ritmo, un tiempo y un modo propios de establecer compromisos, hacer acuerdos y contratos, que no pasan necesariamente por el registro escrito.

En resumen, parece que hay modos de comunicarse, ya sea oralmente o haciendo uso de la escritura, que, de cierta manera se repiten, independientemente de la tecnología, del soporte. Estos modos son orientados por presupuestos, concepciones y conocimientos compartidos. Para comprenderlos mejor, es necesario una observación y un análisis con mayor profundidad.

Esta situación de la hoja de frecuencia es particularmente punzante para reflexionar sobre los significados de los proyectos y políticas de alfabetización en estas comunidades. La propia viabilidad del proyecto exige de los principales agentes (los alfabetizadores) habilidades y disposiciones letradas poco familiares y cuya fun-

cionalidad (en caso de que el objetivo sea el mismo que el de la funcionalidad) parece cuestionable.

EL PODER DE LA ESCRITURA EN LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN Y DE INCLUSIÓN

En las dos escenas presentadas anteriormente, existe un confrontamiento entre la exigencia de una escritura para responder a instituciones gubernamentales. La falta de atención a esta exigencia puede generar efectos serios para sus interesados preferenciales, los indígenas. En éstas se confrontan modelos de funcionamiento de la escritura y la oralidad, que ponen en evidencia la alternancia y la complementariedad de una en relación con la otra. Los conocimientos subyacentes a ellas —de mundo, lingüísticos— se actualizan en un contexto de articulación o de convivencia entre la oralidad y la escritura. Como nos recuerda Heath (1982) los eventos de habla pueden repetir, reforzar, ampliar, ajustar o contradecir lo que está escrito. Por eso es necesario que los sujetos de la interacción sepan identificar cuándo es que lo escrito asume precedencia sobre lo oral.

Esta articulación entre oralidad-escritura se manifiesta de maneras particulares, en esas relaciones entre indios xacriabá e instituciones externas. En el proceso de producción de estos proyectos de gestión autosustentable, en un determinado momento se descubrió que ellos no producían, como estaba previsto en las normas, el acta de reunión de la asociación, que discutió y aprobó el proyecto. Posteriormente, cuando el Ministerio devolvió el proyecto, reclamando dicha acta, se constató que escribir el acta no sería un gran problema, finalmente hay personas capaces de realizar dicha tarea. En general, quien ejecuta este tipo de tareas son los profesores. El problema, de nuevo, fue el de atribuir a ese texto su legitimidad y estatuto jurídico. El acta debería contener las firmas de los participantes. Como no había tiempo suficiente para convocar una reunión, se abrió la posibilidad de ir de casa en casa recolectando las firmas. No obstante alguien se dio cuenta de que el ritual de la reunión pública era lo que preservaba la transparencia de las decisiones y no podrían dejar que se levantaran sospechas en torno de dicha transparencia o de que el documento pudiera haber sido modificado. Aunque el documento escrito tuviera, para el Ministerio, preferencia sobre la discusión oral, la aprobación por la manifestación a través del gesto de levantar la mano era también importante y precedía el acto de la escritura. ¿Frente al corto plazo para enviar el proyecto al ministerio, cómo resolver esa cuestión de escritura de orden jurídico?

Esta y otras dificultades en torno a los usos y funciones de la escritura, en las relaciones con instituciones gubernamentales, distantes de su cotidiano, ha llevado a algunas personas a sugerir la sustitución del texto escrito por registros audiovisuales; es decir, estas reuniones han sido recurrentemente registradas en video. Mientras tanto, parece prudente reflexionar sobre los factores políticos relacionados con las prácticas y modelos de *letramento* con los cuales estas comunidades se enfrentan.

Sería difícil imaginar que las instituciones, regidas, estructuradas con un énfasis en el documento escrito tendrían condiciones para enfrentar un video como un documento jurídico y como una práctica organizacional. Otro elemento que complica la situación al respecto de las relaciones de poder son los efectos discriminatorios que podrán ser proyectados sobre estas comunidades por no saber lidiar con un tipo de escritura. En otros términos, esta sustitución del documento escrito podría ser entendida como un atestado de “analfabetismo”, de “analfabetismo funcional” o de “iletrados”. Aunque de forma inconsciente, el hecho de no corresponder a las expectativas de sus interlocutores puede generar una imagen estigmatizada de estos sujetos y crear indisposiciones de los agentes del Misterio, responsable por los proyectos y procesos de interés de estas comunidades.

Si, por un lado, hay una escritura que crea situaciones embarazosas, existen otras propiciadoras de una interlocución más ágil y cada día más sustentadas por patrones de uso de una escritura, de soportes, tecnologías y funciones contemporáneas sofisticadas de la escritura que conectan y llevan los sujetos de estas comunidades indígenas a interactuar entre ellos mismos y con personas y situaciones de otros universos socioculturales, en ese caso, consideradas más letradas, como a continuación.

“ANALFABETOS”, MEDIADORES DE PRÁCTICAS DE LETRAMENTO

En el trabajo de producción de proyectos para el programa Carteira Indígena, del Ministerio del Medio Ambiente (MMA), mediado por la universidad, uno de los líderes más activos de la comunidad —presidente de la Asociación Comunitaria responsable de guiar el proyecto— se declara analfabeta y fortalece su propia clasificación manifestando interés en matricularse, como alumno, en un grupo de alfabetización. Mientras tanto, él es uno de los interlocutores principales en la relación con la coordinación del proyecto en esa universidad. Veamos por ejemplo, el intercambio de correspondencia por correo electrónico entre la coordinadora y este líder comunitario: La interacción comienza con un mensaje de la coordinadora para varios representantes, entre ellos, el señor Mario, presidente de una asociación indígena. En un texto resumido, la coordinadora Lia envía un boletín —producido por universitarios— para ser reproducido y distribuido para la comunidad:

Sigue boletín núm. 4, febrero de 2006

Prefectura São João das Missões
Asociaciones Indígenas xakriaba
CAA/NM
UFMG

(archivo parte de dentro y archivo parte de fuera) para reproducción y divulgación.

Un abrazo

Lia

Mario responde con “dos palabras”, confirmando el recibimiento e implementación de las acciones (imprimir y distribuir los boletines) y agregando una nueva información extra, la adición de la fecha de un curso:

*lia vae ai duas palavras. recebi suas mensagens imprimir os boletins e vou distribuir so que foie tambem adiado pra novembro o curso da muxila um abraço. mario.*¹⁵

En la secuencia de intercambio de correspondencia, Lia sugiere la corrección de la información sobre el curso en el boletín. Sabiendo que Mario no sabría lidiar con el programa de producción del boletín, ella indica a quién recurrir (Pedro).

Mario

que bom receber seu retorno!

Veja se tem alguém que pode modificar a data do curso no boletim (acho que o Pedro do Inrpe consegue fazer isso). Assim vc distribui o boletim com a data correta.

Por aqui temos que correr com a preparação dos projetos.

Um abraço

Lia.¹⁶

Es interesante observar que el texto producido, de modo autónomo, por Mario incluye conocimientos discursivos, pragmáticos, semánticos y gramaticales, los cuales nos permiten delinear lo que significa saber lidiar con la interacción mediada por la escritura. La evaluación del nivel pragmático del mensaje nos muestra que ella funcionó, al cumplir su objetivo sociocomunicativo, pues el destinatario realiza la petición de la coordinadora, y todavía revela que percibió el efecto que una información equivocada en el boletín podría causar (la fecha del “curso de la mochila”). Mario leyó el mensaje, el boletín e hizo proyecciones de efectos y acciones que el lenguaje produce. Estas proyecciones o cálculos traspasan conocimientos lingüísticos, gramaticales, propios al sistema de lengua. Es claro que, para producir su texto, él precisaba conocer mínimamente ese sistema de la forma de producir un texto coherente, semánticamente bien estructurado, aunque, a nivel ortográfico, revele desconocimiento de algunas reglas (*vae, mensagens, curso, muxila, foie*, por ejemplo). No obstante, este desconocimiento no impidió (ni tampoco dificultó) la comprensión entre ambos. Cabe mencionar que, aunque por motivos diferentes (probablemente la configuración de la computadora y el modo de comunicación propia del género) el texto de Lia tampoco obedece algunas normas ortográficas (*alguém, preparação, Mario, vc*).

Ciertamente lo que hace de este señor un líder comunitario, un sujeto capaz de estar al frente de los proyectos de la comunidad, además de otras razones, es el he-

¹⁵ Lia van ahí dos palabras. Recibí sus mensajes imprimir los boletines y los voy a distribuir, sólo que fue añadido para noviembre el curso de *muxila*, un abrazo. Mario.

¹⁶ Mario Que bueno recibir su respuesta! Vea si hay alguien que pueda modificar la fecha del curso en el boletín (creo que Pedro del Inrpe puede hacer eso). Así usted distribuye el boletín con la fecha correcta. Por aquí tenemos que correr con la preparación de los proyectos. Un abrazo. Lia.

cho de poseer un tipo de conocimiento (del mundo, de lenguajes, de las prácticas orales, de la vida de esa comunidad) que se manifiestan en estrategias situadas en el ámbito discursivo, pragmático de las interacciones. Esos conocimientos, estrategias y disposiciones no fueron aprendidos en procesos de escolarización o de relación directa con textos escritos. El mundo que se traduce por y para la escritura tiene su fuente y contexto de realización en la experiencia vivida, en las prácticas culturales, atravesadas por múltiples lenguajes, incluso la oralidad.

En reuniones con los moderadores de estas comunidades para discutir los rumbos que ellos deseaban dar a sus proyectos educacionales, económicos, culturales, Mario es el principal mediador en las discusiones entre ellos y los universitarios. Él es un negociador de sentidos, articulador de procesos interpretativos en estas relaciones interinstitucionales e interculturales. Situaciones semejantes, de sujetos “analfabetas” o “semianalfabetas” mediando los usos e interpretaciones de textos escritos (cf. Marinho, 1991a, 1991b).

En síntesis, esas situaciones presentan un cuadro de contradicciones y de factores complejos implicados en los objetos de estudios relacionados con *cultura*, *cultura escrita*, *letramento* y alfabetización. Una vez más, continuamos indagando sobre la pertinencia y efectos de las categorizaciones oficiales, ampliamente diseminadas por los medios masivos de comunicación —“semianalfabetas, analfabetas funcionales, iletrados y analfabetas”— que colocan a estos sujetos al margen de la cultura escrita, considerándolos como destituidos de conocimientos, habilidades, disposiciones, capacidades y tecnologías de la escritura a los que sólo tienen acceso los “letrados” o los “más letrados”.

En el caso específico de estas comunidades, esta situación nos llevaría a reflexionar sobre el papel de los grupos letrados presentes en dichas comunidades, ya sean grupos locales, o grupos externos, agentes de ONG, profesores y estudiantes universitarios, etcétera.

Más que nunca antes, estos grupos se convierten en agentes de prácticas de *letramento*. Queda a ellos, a nosotros, interrogarnos con más claridad cómo queremos y podemos constituir e instituir ese lugar de “agentes de nuevas prácticas de *letramento*”, prácticas interesadas en un diálogo intercultural y en procesos de inclusión de estos sujetos en prácticas de gestión económica, educacionales, culturales, entre otras.

Brian Street (1984) y Shirley Heath (1982) lanzan serias críticas a las clasificaciones oficiales de sujetos y grupos, así como a sus capacidades y conocimientos letrados. Street describió actividades de *letramento* extremadamente complejas en comunidades atrasadas y analfabetas, en Irán. Heath criticó a los medios por el énfasis puesto en los bajos niveles de alfabetización e interrogó sobre el empleo real, en la vida cotidiana, de las habilidades de lectura y de escritura aprendidas en la escuela. Continuamos, todavía, interrogándonos cuáles serían las restricciones reales impuestas a grupos considerados analfabetos, iletrados y qué factores producen esas restricciones en las sociedades modernas. Las fronteras entre analfabetos y alfabetizados son poco evidentes y parece valer todavía la desconfianza lanzada por

Heath sobre las distinciones entre comunidades con alfabetizaciones restringidas y alfabetizaciones plenas:

[...] descriptions of the concrete context of written communication which given attention to social and cultural features of the Community as well as to the oral language surrounding written communications may discredit any reliance on characterizing particular communities as having reached either restricted or full development of literacy or as having language forms and functions associated more with the literate tradition than the oral, or vice-versa (Heath, 1982, p. 94).

Para finalizar, retomo la cuestión que abre este artículo, la de la necesidad y legitimidad de los usos del término *letramento*, en Brasil. Las escenas aquí presentadas refuerzan la importancia de este concepto, por posibilitar, desde que se trabaja adecuadamente, recubrir una multiplicidad de aspectos envueltos en los fenómenos relacionados con el mundo de la escritura. Los sujetos, en las prácticas del *letramento*, actualizan y resignifican las potencialidades que una determinada cultura escrita les propicia, cuando éstos se insertan en ellas.

REFERENCIAS

- Bakhtin, M. (1997), *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.
- Barton, D. y M. Hamilton (1998), *Local literacies: Reading and writing in one community*, Londres, Routledge.
- Barton, D. y R. Ivanic (1991), *Writing in the community*, Newbury Park, Sage.
- Boutet, J. (1993a), "Écrits au travail", en B. Fraenkel (dir.), *Illetrismes, Variations historiques et anthropologiques*, pp. 253-266, París, BPI-Centre Georges-Pompidou.
- (1993b), "Quelques propriétés des écrits au travail", *Cahiers Langage et Travail*, 6, pp. 21-28.
- Brissaud, C. y M. Rispaill, *La littéracie: Conceptions théoriques d'enseignement de la lecture-écriture*, París, L'Harmattan.
- Castilho, A. T. de (1990), "Português falado e ensino de gramática", *Letras de Hoje*, 25 (1), marzo, pp. 103-136.
- Chiss, J. L. (2004), "La littéracie: Quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français", en C. Barré-De Miniac (dir.), C. Brissaud y M. Rispaill, *La littéracie: Conceptions théoriques d'enseignement de la lecture-écriture*, pp. 43-52, París, L'Harmattan.
- Collins, J. y R. Blot (2003), "Situated approaches to the literacy debate", en J. Collins y R. Blot (eds.), *Literacy and literacies: Texts, power and identity*, pp. 35-66, Nueva York, Cambridge University Press.
- Costa, V. A., M. Marinho y M. Ribeiro (2007), "Letramento em escolas do campo", en R. V. Gracindo (org.), *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*, pp. 237-258, Brasília, ANPED/MEC/SECAD.
- Di Pierro, M. C. (2005), "Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação e sociedade", *Campinas*, 26 (92), pp. 1115-1139.
- Fabre, D. (ed.) (1993), *Écritures ordinaires*, París, Centre Georges Pompidou-P.O.L.

- Fabre, D. (1997), *Par écrit: Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de L'Homme.
- (1998), "L'atelier des héros", en P. Centlivres, D. Fabre y F. Zonabend (eds.), *La fabrique des héros*, pp. 233-318, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de L'Homme.
- Fijalkow, J., Y. Fijalkow y L. Pasa (2000), "Vous avez dit 'littératie'?", en V. Leclercq y J. Vogler (dir.), *Maitrise de l'écrit: Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?*, pp. 43-57, Paris, L'Harmattan.
- (2004), "Littératie et culture écrite", en C. Barré-De Miniac, C. Brissaud y M. Rispaill (eds.), *La littératie: Conceptions théoriques d'enseignement de la lecture-écriture*, pp. 53-70, Paris, L'Harmattan.
- Fraenkel, B. (1993), "Enquête sur les pratiques d'écriture em usine", pp. 267-284, Paris, Bibliothèque Publique d'Information du Centre Georges Pompidou.
- (2001), "Enqueter sur les écrits dans l'organisation", en B. Fraenkel y A. Borzeix (eds.), *Langage et travail: Communication, cognition, action*, pp. 210-261, Paris, CNRS.
- Franchi, C. (1977), "Linguagem, atividade constitutiva", *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 22, pp. 9-41.
- Geraldi, J. W. (org.) (1984), *O texto na sala de aula: Leitura e produção*, Cascavel, Assoeste.
- Gerken, C. H. S., A. M. R. Gomes y M. Álvares (2003), "Escalarização e apropriação da escrita entre os xacriabá", Trabajo presentado en Anais II Encontro Internacional Linguagem, Cognição e Cultura: reflexões para o ensino, Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG.
- Gomes, A. M. R., C. H. S. Gerken y M. Álvares (2003), *Relatório de pesquisa sujeitos socioculturais na educação indígena de Minas Gerais: Uma investigação interdisciplinar UFMG, UFSJ*, Belo Horizonte, FAE/UFMG.
- Goody, J. e I. Watt (2006), *As conseqüências do letramento*, traducción de W. F. Netto, São Paulo, Paulistana.
- Heath, S. B. (1982), "Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions", en D. Tannen (ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, pp. 91-117, Norwood, Ablex.
- Houaiss, A. y M. S. Villar (2001), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, São Paulo, Objetiva.
- Hymes, D. (1972), "On communicative competence", en J. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-294, Harmondsworth: Penguin.
- Jaffré, J. P. (2004), "La literacy: Histoire d'un mot, effets d'un concept", en C. Barré-De Miniac (dir.), C. Brissaud y M. Rispaill, *La littératie: Conceptions théoriques d'enseignement de la lecture-écriture*, pp. 21-42, Paris, L'Harmattan.
- Kato, M. (1986), *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística*, São Paulo, Ática.
- Kleiman, A. B. (org.) (1995), *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Campinas, Mercado de Letras.
- Kress, G. (2003), *Literacy in the new media age*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Lahire, B. (1993), *La raison des plus faibles: Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaires*, Paris, Presses Universitaires de Lille.
- Marinho, M. (1991a), *Os usos sociais da escrita na cotidiano de camadas populares*, tesis de maestría, Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG.
- (1991b), "Os usos da escrita no cotidiano", *Leitura: Teoria e Prática*, 20, pp. 17-33.
- (2001), *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português, no Brasil*, tesis doctoral, IEL, Unicamp, Campinas.
- (2007), "Que novidades trouxeram os novos estudos sobre o letramento?", trabajo presentado en Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Vitória, UFES.
- (2008a), "A cultura escrita em meios populares", en G. C. Antonio, A. Castillo (dir.) y V. Sierra (ed.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura*, Gijón, Trea.

- Marinho, M. (2008b), "Letramento, trabalho e educação: O que sabemos sobre?", trabajo presentado en el Seminário do EPIEJA (Formação e produção científica e tecnológica na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos - um projeto em parceria), FAE-GEFET-UFMG.
- Marinho, M. y S. F. Murta (2008), "Gênero jornalístico ou parábola do bom ladrão? (O que nos revela um evento de letramento na sala de aula)", trabajo presentado en el XIV EN-DIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, PUCRS.
- Olson, D. y N. Torrance (1995), *Cultura escrita e oralidade*, traducción V. L. Siqueira, São Paulo, Ática.
- Silva, G. M. y M. Marinho (2007), "Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural", trabajo presentado en el 16 Congresso de Leitura do Brasil: No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las, Campinas, ALB.
- Soares, M. B. (1996), "Português na escola, história de uma disciplina curricular", *Revista da Educação da AEC*, 101, octubre-diciembre, pp. 9-26.
- (1998), *Letramento: Um tema em três gêneros*, Belo Horizonte, Autêntica.
- (2004), "Letramento e alfabetização: As muitas facetas" [versión electrónica], *Revista Brasileira de Educação* <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>, núm. 25, pp. 5-17, descargado en junio de 2008.
- Street, B. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1988), "Literacy practices and literacy myths", en R. Saljo (ed.), *The written word: Studies in literate thought and action*, pp. 59-72, Springer-Verlag.
- (2003), "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice", *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, 5(2), pp. 77-91.
- Stromquist, N. P. (2001), "Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: Novos avanços", *Educação e Pesquisa*, 27 (2), julio-diciembre, pp. 301-320.
- Tfouni, L. V. (1988), *Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso*, Campinas, Pontes.
- Zavala, V. (2002), *Desencuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.