

# LITERACIA, MÉDIA E COGNIÇÃO: ALGUMAS OBSERVAÇÕES\*

Filipe Reis\*\*

*Neste artigo sugere-se que a ideia - recentemente reforçada por experiências na área da neurobiologia - segundo a qual as aprendizagens escolares da escrita e leitura afectam o funcionamento cerebral, constitui um bom ponto de partida para examinar o papel da escola na designada «sociedade cognitiva» Que a aprendizagem da escrita e da leitura abra novos caminhos, ou estabeleça pontes, na complexa rede neuronal dos cérebros dos aprendizes constitui assim uma interessante metáfora que pode servir para expressar o que deveria ser o papel das escolas nas sociedades contemporâneas. não aprendemos a ler e a escrever para nos tornarmos uma espécie de Robison Crusoe, como às vezes os estudos sobre os níveis de literacia parecem sugerir. Aprendemos a ler e a escrever para comunicar com outros e também, como lembra Harold Bloom, «para reforçar o eu, e para tomar conhecimento dos seus verdadeiros interesses»*

\* O presente artigo é uma versão ligeiramente modificada da comunicação apresentada no Seminário de Chaves cujo título original era «Sobre 'vírus fonémico' e 'comunidades imaginadas': algumas questões sobre o papel da escola na designada "sociedade cognitiva"» Gostaria de expressar os meus agradecimentos a todos os intervenientes que em público ou em privado me fizeram comentários, críticas e sugestões. Estou especialmente grato a Telmo Caria, Ana Paula Vale e Ricardo Vieira e, no contexto das sessões do Seminário de Doutorandos do Professor Raúl Iturra, a Raúl Iturra, José Manuel Cravo Filipe, Darlinda Moreira, Luís Souta e António Pinto da Costa. Escusado será dizer que a menção dos seus nomes não os vincula às opiniões que emito no texto, de minha exclusiva responsabilidade. Gostaria ainda de agradecer a Paulo Raposo, velho colega e amigo, pela comunicação pessoal relativa à conferência de James Clifford à qual não pude assistir e a que faço alusão no texto.

\*\* Assistente no Departamento de Antropologia do I S C I E e investigador do C E A S

I

Num ensaio crítico intitulado «Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology» o antropólogo da educação americano Bradley Levinson discute as razões pelas quais, em sua opinião, a maior parte dos antropólogos actualmente ignoram ou menosprezam o «papel das escolas na estruturação das identidades e das relações de poder, tanto local como globalmente» (Levinson 1999: 594) No seu afã de interpretar e analisar de modo convincente as facetas e expressões locais da modernidade e da globalização, os antropólogos, prossegue Levinson, têm negligenciado o papel que as escolas desempenham em tais processos e passaram a concentrar-se no estudo do consumo dos meios de comunicação e nos usos das tecnologias de comunicação. Nas suas palavras:

*«( ) os antropólogos têm o seu próprio imaginário etnográfico, que cada vez mais inclui fotografias de longínquos espectadores do Dallas, ou aparelhagens sonoras no altiplano Boliviano. Evidentemente, a imagem de crianças nestes contextos ataviadas a caminho da escola e transportando livros não nos espanta. Assim, enquanto que as novas e cada vez mais disseminadas tecnologias de informação atraem o olhar antropológico, ainda não sabemos se os efeitos destes média são realmente tão poderosos quanto a política e economicamente enraizada presença das escolas» (Levinson, 1999: 598, tradução minha)<sup>1</sup>*

Algumas das razões avançadas por Levinson remetem para questões de política científica próprias do contexto de desenvolvimento da antropologia da educação nos EUA; outras remetem para a história da própria disciplina (de alguma forma, tal como a escrita, também a escola de tipo ocidental era no contexto do paradigma estrutural funcionalista olhada como um «elemento intrusivo») Provavelmente o surgimento e desenvolvimento de um subcampo como o da Antropologia da Educação estará, mais do que outras áreas subdisciplinares, vinculado a agendas políticas e a problemas específicos resultantes do processo de expansão e massificação dos sistemas escolares. Isto é particularmente evidente no caso dos EUA onde as questões raciais e a multiculturalidade marcaram boa parte dos debates em que os antropólogos da educação intervieram

<sup>1</sup> As traduções das citações ao longo do artigo são da minha responsabilidade

(veja-se, a título de exemplo, o clássico estudo comparativo de Shirley Brice Heath, 1983) Em todo o caso, é necessário sublinhar que à Antropologia cabe o mérito de não confundir «educação» com «escolarização»<sup>2</sup>

Tal como eu a entendo, a argumentação de Levinson (ele afirma a dado passo que a sua discussão tem como destinatários os «colegas antropólogos que se situam fora do subcampo educacional», *idem*: 595) é uma tentativa de perspetivar o que Ulf Hannerz (pensando essencialmente nas tecnologias da comunicação) designa como «ecuméne global» (Hannerz [1996] 1998: 77-95) Tal como os média, também a Escola (ou, talvez melhor, os sistemas educativos) constituem actualmente poderosos agentes de difusão de uma cultura global, ou, para voltar a usar uma expressão de Hannerz, de uma «cultura das culturas» ou «metacultura» (Hannerz, *idem*) Tomando em consideração ambas as propostas (de Levinson e Hannerz) parece-me que, em vez de as separar, as discussões em torno da designada «sociedade cognitiva» ganhariam com o cruzamento de duas áreas de investigação que, de facto, não têm sido suficientemente articuladas: em primeiro lugar um campo que poderíamos designar por Antropologia da Escrita (tomando essencialmente como referência os trabalhos de Jack Goody e os desenvolvimentos críticos posteriores das suas hipóteses no quadro da antropologia americana, também conhecidos por «*new literacy studies*», que frequentemente remetem para contextos escolares); em segundo lugar uma área mais recente, a que chamaria Antropologia dos Média, interessada em analisar o papel dos meios de comunicação na dinâmica da produção e reprodução cultural nas sociedades contemporâneas e na construção das identidades, tanto ao nível pessoal como colectivo (cf. Spitulnik, 1993; Askew e Wilk, 2002)

<sup>2</sup> Com as devidas proporções também se pode dizer que o mesmo tem acontecido em Portugal, onde a Antropologia da Educação tem retido essa noção alargada de «educação» herdada da tradição clássica (relembro que a primeira colecção de livros sobre o assunto dirigida por Raúl Iturra se intitulava «A Aprendizagem para além da Escola») e surgiu num contexto em que a agenda política educativa nacional era marcada por questões como o «insucesso escolar». A tentativa de propor leituras e interpretações menos deterministas (e portanto mais compreensivas) do fenómeno do insucesso (a questão das descontinuidades), e a urgência em criar espaços de reflexão teórica e pedagógica alargados – envolvendo e integrando os próprios educadores e professores – está na origem de um conjunto de estudos que debatem, entre outros assuntos como o da massificação e democratização da escola, a recontextualização pedagógica ou o uso racionalizado do conhecimento por parte dos professores

## II

No campo da antropologia a ideia de que a escola ou a escrita impliquem consequências ou tenham efeitos (sociais, cognitivos) tem gerado acesas discussões desde que Goody propôs que tais efeitos ou consequências poderiam ser percebidos como universais e potencialmente espoliadores do mesmo tipo de mudanças em todo o lado. Contrariamente às suas propostas, desenvolveu-se um tipo de perspectiva que, para tomar uma expressão de Kulik e Stroud, se interessa menos pelos efeitos que escrita (ou de outras tecnologias de comunicação) tem nas pessoas, para passar a interessar-se pela forma como as pessoas utilizam e se apropriam dessas tecnologias, frequentemente de modo criativo e pouco convencional (cf. Kulick & Stroud, 1990). Em boa medida também os estudos sobre os meios de comunicação foram atravessados pelo mesmo tipo de tensões teóricas, desde as propostas da Escola de Frankfurt – que via os receptores essencialmente como sujeitos passivos – às propostas mais recentes de pensar o consumo dos média como «processos de negociação e interpretação».

Um bom exemplo deste tipo de abordagem (para o caso da escrita e da escola) é o artigo de Maurice Bloch (Bloch 1993) sobre a escolarização numa remota área de Madagáscar. Bloch procura argumentar que a presença (intermitente) da escola não afectou de todo as representações locais do conhecimento: de facto, como ele mostra, o conhecimento da escola passou a ser apenas pontualmente incluído como «adorno» nas formas de oratória local e os homens escolarizados são usados como escrivães do saber dos mais velhos (o Tantara). Bloch pode então afirmar:

*«[Aqui] nem a escrita nem a escola produziram qualquer diferença (alteração) significativa nos princípios básicos que organizam o conhecimento, em vez disso tanto a escrita como a escola foram usados para reforçar padrões previamente existentes»* (Bloch, 1993: 106).

E postular ainda que:

*«( ) não acredito que seja possível discutir qualquer efeito da escrita ou da escolarização de forma apropriada excepto por referência a um contexto específico»* (Bloch 1993: 87)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> O artigo de Bloch intitula-se «The uses of schooling in a Zafinamiry village», título que glosa, como o autor faz questão em sublinhar, o do livro de Hoggart – *The Uses of Literacy*

Num registo em que a metáfora serve o propósito irónico, Ulf Hannerz afirma que os antropólogos estão sempre prontos a segredar ao ouvido da Grande Teoria que as coisas se passam de modo diferente no sul; bem recentemente James Clifford propunha que o contributo do saber antropológico estaria em ser capaz de produzir uma atitude crítica sobre os grandes discursos e generalizações, o que ele traduzia em dois tipos de princípios orientadores: um traduzido na frase, «mais devagar, por favor», outro na pergunta «o que está por detrás disto?»

A afirmação de Bloch é claramente um «mais devagar, por favor», relativamente a discursos normativos e aos argumentos deterministas sobre a «escrita» e a «escola» e deve ser lida por referência a um conjunto de reflexões anteriores do próprio Bloch e de outros teóricos sobre as relações entre escrita e cognição<sup>4</sup>

Interessa-me aqui o argumento que Bloch elabora até chegar a esta conclusão. Para mostrar como a escrita e a escola, em Mamolea, foram recontextualizadas, Bloch reconstrói a relativamente recente e intermitente presença da escola na área. Após a independência, a presença do Estado na área (seja através da escola ou de formas de organização administrativa) foi sendo cada vez menor e praticamente desapareceu com os acontecimentos político-militares nos anos 70. Por essa altura foi criada uma escola numa missão católica de que Bloch nos dá um vivo retrato descrevendo a atmosfera e as matérias ensinadas nas aulas.

O ponto de partida de Bloch é a ideia de que só é possível apreender como as pessoas avaliam e usam o saber escolar contextualizando e descrevendo os significados atribuído pelas pessoas a diferentes tipos de saber não-escolar. Nas sociedades massivamente escolarizadas a distinção entre «abstracção teórica» e «prática» compreende, lato senso, o que é visto como propriamente escolar (no sentido de uma predisposição para olhar para a linguagem e para o mundo de forma descontextualizada e abstracta - a letra e o número, por exemplo), e o

<sup>4</sup> Algumas das obras mais marcantes do debate são como se sabe, o seminal artigo de Goody e Watt «The Consequences of Literacy» publicado originalmente em 1962, espoletador de uma polémica inicial dentro de um grupo restrito (Goody (ed) 1968) o qual, sobretudo após a publicação de *Domestication of Savage Mind* em 1977, obteve ecos, desenvolvimentos e críticas dentro (Olson & Torrance (1991), Street (1984), Street (org.) 1993, Besnier 1995, Archetti 1994, Fabre (1993), Fabre (1997)) e fora da disciplina (Scribner & Cole (1981) na Psicologia; Clanchy [1979] 1993) na História.

que é visto como não-escolar (no sentido de uma predisposição para olhar para a linguagem e o mundo de forma contextual e personalizada) Embora Jean Lave (em *Cognition in Practice*, 1988) tenha mostrado como na prática quotidiana se faz um uso muito reduzido do que se aprende na escola (em termos do conhecimento matemático), Bloch considera que a distinção que ela estabelece entre prática (vista como conhecimento não-escolar) e teoria abstracta (ensinada na escola), sendo embora talvez adequada aos Estados Unidos, não parece servir para perceber os dilemas que os habitantes de uma remota e pobre aldeia de Madagáscar se colocam quando representam e usam o saber escolar. Em Madagáscar, diz-nos, «é necessário distinguir de forma mais apurada entre conhecimento prático e conhecimento ensinado, entre conhecimento ensinado dentro e fora da escola, entre meta-teorias sobre o conhecimento empregues na escola e as que são usadas fora dela» (Bloch, 1993: 88)

Talvez o que Bloch nos diz não seja novidade nenhuma para a maioria dos presentes. Desde há mais de uma década que vamos acumulando reflexões sobre o que se passa «do outro lado da escola» ou «para além da escola», ou ainda sobre como o não escolar ajuda a configurar o «ethos» da escola, contribuindo para relativizar uma visão muito peculiarmente francesa da Escola: reprodutora, centralizadora, igual em toda a parte, obrigatória para todos. No entanto, no campo em que me movo - a Antropologia -, as coisas não parecem assim tão simples, pelo menos atendendo às sugestões de Levinson. No seu artigo ele zurze os antropólogos (parecendo visar especialmente os seus compatriotas americanos) pelo seu desinteresse por aquilo que designa «os efeitos da escola». Embora estejam sempre prontos a citar o influente Bourdieu, acusa Levinson, têm sido «lentos a reconhecer a importância das escolas enquanto locais de produção e reprodução cultural, talvez especialmente naquelas sociedades que nos últimos 30 anos experienciaram uma expansão sem precedentes da escolarização de tipo ocidental» (Levinson, 1999: 599). E adiante exorta os antropólogos a tomarem em conta o papel das escolas enquanto «fontes de conhecimento e valor novos, novas configurações da diferença, que se relacionam de forma complexa com outras práticas e relações educacionais do quotidiano» (*idem*)

Da mesma forma que Bloch, com a sua detalhada aproximação etnográfica, considera que o olhar antropológico sobre a «educação» deve ser capaz de escl-

recer como se constróem socialmente as noções de maturação, idade, sociedade, natureza, conhecimento e as meta-teorias que representam as relações entre todas elas, em contextos específicos, também Bradley parece sugerir que uma «antropologia da educação» só faz sentido se for capaz de entender o papel estruturador (tanto no plano cognitivo como societal) da escolarização. Aparentemente, a chamada de atenção de Bradley parece assentar numa perspectiva algo determinista e num certo sentido diametralmente oposta à de Bloch (aquele preocupado com os «efeitos», este preocupado com os «usos»); no entanto, parece-me que, no contexto específico das sociedades massivamente escolarizadas (como é o caso da sociedade portuguesa, onde tal massificação constitui um fenómeno recente) deveríamos, enquanto antropólogos, estar mais atentos aos discursos sobre a escolarização (tanto ao nível dos meios de comunicação, como aos que têm origem fora das Ciências Sociais)

Gostaria portanto de continuar a levar a sério as propostas de Levinson. Fá-lo-ei seguindo talvez o caminho menos óbvio, pondo à vossa consideração um conjunto de resultados recentes provenientes da neurociência. Devo explicar que me interessei por este tipo de estudos quando, há uns tempos atrás, me pediram para integrar, como moderador, uma mesa onde psicólogos e neurocientistas procuravam responder à seguinte questão: «Como é que a literacia afecta o funcionamento do cérebro humano?»

### III

Em 1998 uma pesquisa conduzida pelo professor Alexandre Castro-Caldas e seus colaboradores foi capa da revista *Brain*, recebendo grande destaque por parte dos editores no texto introdutório a esse número. O Editorial intitulava-se «Litteraly affects the Brain» e tecia os maiores elogios à experiência acerca do funcionamento cerebral de sujeitos escolarizados e não escolarizados, concluindo que tal pesquisa demonstrava cabalmente que, afinal, os processos culturais (neste caso a escolarização, e mais concretamente a aprendizagem da leitura e da escrita) afectam o funcionamento neuronal:

*«Poderá a cultura alterar a anatomia básica do cérebro? É muito difícil comprovar esta evidência, e a contribuição de Castro-Caldas e seus colegas para*

*este assunto é particularmente bem vinda. O seu artigo comprova claramente que as alterações que ocorrem na organização funcional do cérebro adulto ficam inequivocamente a dever-se a uma causa cultural ter aprendido a ler» (Frith, 1998: 1011)*

Intitulado «The Illiterate Brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain» (Castro Caldas *et al.*, 1998), o artigo descreve os resultados de testes de repetição de palavras e pseudo-palavras realizados em 12 mulheres de uma aldeia do concelho de Loulé com uma idade média que rondava os 62 anos. 6 tinham frequentado a escola durante três ou mais anos durante a infância e as restantes 6 não tinham ido à escola. Estas «corajosas mulheres», como são designadas no editorial, voaram até Estocolmo para se submeterem à técnica de Tomografia de Emissão de Positrões através da qual é possível cartografar a actividade neuronal durante sessões de repetição de sequências de palavras e pseudo-palavras que escutavam. A análise das imagens cerebrais geradas mostram que as mulheres alfabetizadas resolvem melhor as dificuldades em repetir palavras desconhecidas e pseudo-palavras e que, nestes casos, a zona do cérebro activada prova que «a aprendizagem formal de empareçamento grafema-fonema e da realização dos actos motores indispensáveis para a escrita cria uma ponte fundamental entre o sistema visual e o sistema auditivo» (Castro-Caldas & Reis, 2000: 180). Num texto posterior, onde são resumidos os resultados de várias outras investigações realizadas, os autores concluem ainda que a «existência desta ponte cria o acesso a novos recursos para o tratamento da informação a vários níveis» (*idem, ibidem*). Por outro lado, as dificuldades das mulheres analfabetas em repetir correctamente as pseudo-palavras prova que no seu caso a tal «ponte» não existe, sendo activada uma memória associada à resolução de problemas novos.

A Tomografia de Emissão de Positrões é o que permite mostrar (no sentido literal do termo, através de representações coloridas dos cérebros) a existência dessa ponte entre hemisférios do cérebro, fruto de uma aprendizagem altamente especializada – leitura e escrita – que normalmente ocorre na escola. O que mais chama a atenção nesta experiência de Castro-Caldas são os sujeitos que compõem a sua amostra. Bruno Latour (Latour, 1992) interessar-se-ia certamente, menos pelos resultados da experiência e mais pelo certamente complexo processo de negociação em que Castro-Caldas e sua equipa se devem ter



envolvido para conseguir convencer essa dúzia de sexagenárias a abandonar as suas casas e famílias, meter-se num avião, e submeter-se a uma experiência científica envolvendo a complexa, sofisticada e dispendiosa técnica de Tomografia de Emissão de Positrões. É mais ou menos pela mesma ordem de razões que os sujeitos envolvidos na experiência me interessam, mas não podendo falar-vos de tal processo de negociação (de facto temos que contentar-nos com essa feliz - ou condescendente - expressão «corajosas mulheres») deixem-me considerar os resultados da experiência. E os resultados são: quando confrontadas com a tarefa de, num ambiente laboratorial, repetir palavras e pseudo-palavras, um conjunto de mulheres divididas entre as que, há cinquenta anos haviam frequentado a escola, e as outras que nunca a haviam frequentado, «produzem», num rigoroso ambiente laboratorial, imagens cerebrais distintas

A um antropólogo ou a um sociólogo interessaria provavelmente a história de vida dessas mulheres, a sua rede de relações sociais, as suas representações do mundo ou, mais especificamente, a forma como lidam/ou não lidam quotidianamente com informação escrita. A um neuro-cientista, embora acautele possíveis «factores sociais», pouco interessa o facto de a (hipotética) sra Maria ter deixado o marido aos cuidados da sua irmã viúva, ou que a (hipotética) sra Joaquina tenha viajado para Estocolmo acompanhada do seu terço, pagelas e missal; de facto basta-lhe constatar que as doze sexagenárias da aldeia do concelho de Loulé procedem de um «meio social homogéneo» e que, independentemente de terem ou não frequentado a escola, todas elas são «socialmente funcionais». Deixando agora de lado o facto de que enquanto cientistas sociais fossemos provavelmente mais cautelosos no uso da primeira expressão («meio social homogéneo»), julgo que o aspecto mais interessante para o qual este estudo chama a atenção se prende justamente com os efeitos duradouros que a aprendizagem da escrita e da leitura parecem produzir na organização funcional do cérebro. Embora não saibamos exactamente de que forma o conjunto de mulheres que sabe ler e escrever faz efectivamente uso dessas competências no quotidiano, não deixa de ser um dado relevante o facto de um processo de aprendizagem escolar, curto e distante no tempo (repare-se que essas mulheres terão andado na escola há cerca de meio século), produza efeitos duráveis na forma como a informação auditiva é processada nos seus cérebros

Veja-se como, para expressar isto mesmo, a editoralista da revista *Brain* se socorre de uma curiosa metáfora epidemiológica:

*«( ) podemos fazer equivaler a aquisição do código alfabético a um vírus. Este vírus infecta todo o processo da fala, decompondo imediatamente os sons de uma palavra inteira nos seus sons constituintes. A linguagem nunca mais será a mesma. Isto não é algo para lamentar, uma vez que a vantagem desta espécie de «lavagem cerebral» se traduz numa optimização da memória, dando conta dos constituintes fonémicos, e qualquer novo som é lembrado com muito mais exactidão» (Frith, 1998: 1011).*

#### IV

Retomando as ideias de Levinson poderíamos talvez imaginar a sua satisfação ao constatar que as escolas, um pouco por todo o mundo, seriam responsáveis por um massivo surto epidémico que diariamente contribuiria para «infectar» biliões de cérebros, activamente engajados na tarefa cognitiva de aprender e praticar as correspondências entre sons das respectivas línguas e sinais gráficos para representá-los. De facto, a experiência com as sexagenárias algarvias parece mostrar claramente como ao nível intrapsíquico a escolarização produz efeitos; mesmo em sujeitos (como parece ser o caso) que não são nem «grandes leitores» (De Freitas & Casanova, 1997), ou «leitores hábeis» usando a designação de José Morais (1997), e que provavelmente não farão um uso intensivo das competências associadas ao domínio da escrita no seu quotidiano. Parece então que, além da metáfora epidemiológica se poderia também empregar uma metáfora cibernética: tal como podemos usar um computador rentabilizando apenas uma pequena parte das funções programadas, também a «consciência fonémica» ou metafonológica pode ser mais ou menos posta em acção pelos sujeitos escolarizados, dependendo das oportunidades e da sua vontade em extrair/produzir sentido a partir de textos escritos. Estou consciente do quão redutora e limitada pode ser uma tal metáfora, mas uso-a intencionalmente com o objectivo de circunscrever o que podemos aprender a partir de experiências como as realizadas por Castro-Caldas e sua equipa.

Enquanto antropólogo considero que devemos estar atentos ao tipo de discursos que outras ciências e áreas disciplinares produzem em relação aos assuntos que nos interessam explorar, no caso os efeitos da escolarização. Que a neurociência sugira que um determinado processo sociocultural (no caso, a escolarização) afecta a organização funcional do cérebro constitui um dado da maior importância, sobretudo atendendo aos debates que, desde o Evolucionismo, atravessam a disciplina acerca das relações entre cultura e representações ou modos de pensamento (para um versão actual do debate veja-se Shweder, 1997, vs Spiro, 1998). Como mostra a antropóloga Christine Toren (1993), a dimensão ontogénica dos processos cognitivos só pode ser analisada por referência ao contexto sócio-histórico em que ocorre, o que constitui obviamente uma importante reformulação da teoria piagetiana relativa ao processo de desenvolvimento/maturação cognitiva. Dito de outra forma, os contributos das Ciências Cognitivas podem ajudar-nos a perspectivar e talvez mesmo a reformular o que entendemos por «unidade psíquica da humanidade» e a percebermos melhor de que falamos quando falamos de Razão. Que a «razão gráfica» (para usar a tradução francesa da expressão «domesticação do pensamento» de Jack Goody), mesmo que incipientemente incutida nas mentes das nossas sexagenárias algarvias, produza efeitos duráveis na forma como os seus cérebros tratam a informação auditiva constitui um dado relevante que nos obriga a repensar as relações entre processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. É claro que devemos ser muito cautelosos relativamente ao tipo de inferências que se podem fazer destes estudos: de facto temos que ser cautelosos para não passar da metáfora que compara a consciência fonémica a um vírus para a metáfora epidemiológica (falando em termos sperberianos) relativamente à disseminação e contágio de representações da escolarização como avatar da racionalidade, da abstracção ou da criatividade. Ouçamos o que nos diz o reputado psicólogo cognitivo José Morais:

*«( ) o iletrismo e a não escolarização constituem uma amputação mental no plano cognitivo. As consequências da falta de leitura vão, aliás, para além do cognitivo. A leitura constitui uma importante via de acesso às ideologias, aos sistemas éticos, a certas formas de expressão emocional. Constitui a via dominante de acesso à expressão estética que é a literatura» (Morais, 1997: 103).*

Refira-se que esta citação surge na sequência da descrição de uma experiência realizada pelo autor com um poeta analfabeto alentejano, hábil produtor e dezedor de décimas, mas incapaz de decompor a fala em fonemas. Contudo, imediatamente no parágrafo seguinte, José Morais trata de suavizar a sua posição, afirmando que

*«(.) quer se trate da cognição, dos valores, dos afectos ou das emoções, as consequências da leitura não podem ser sobrevalorizadas. (.) Não podemos negar a criatividade aos iletrados.» (idem, 103)*

Posição avisada, que em minha opinião só peca por estar formulada sob forma de negação, como se condescendêssemos que os iletrados, afinal, também podem partilhar alguns dos nossos valores e ser capazes de expressar afectos e emoções. Não se leia neste comentário uma diatribe contra as opiniões de Morais, que aliás tem o cuidado de demarcar-se do que designa por «xenofobia contra aqueles que não são cidadãos da República das Letras» (p. 104) e reconhece que «as fraquezas e incapacidades dos iletrados» para analisar intencionalmente a fala em fonemas, ou para resolver tarefas que implicam determinadas destrezas visuais se devem, não ao facto de serem iletrados, mas à falta de experiência com esse tipo de materiais e ao tipo de operações analíticas envolvidas nas tarefas<sup>5</sup>. Se assim é, então poderíamos dizer que aquilo que os psicólogos cognitivos e os neurocientistas procuram avaliar a partir de testes e complicadas experiências laboratoriais é a expansão de formas de pensar, raciocinar ou, mais genericamente, processar informação, associadas directamente às aprendizagens escolares.

O mais problemático na posição de Morais, e também o mais interessante em termos sócio-antropológicos em meu entender, é a relação que ele estabelece entre a leitura e, cito de novo, «o acesso às ideologias, aos valores e a certas formas

<sup>5</sup> Desde as hipóteses de Vigostki e as subsequentes experiências de Iuria com camponeses analfabetos, escolarizados e semi-escolarizados da Ásia Central que sabemos que o treino nas convenções escolares habilita a resolver tarefas onde o domínio dessas competências são exigidas aos sujeitos testados (para uma apreciação disto veja-se Scribner & Cole, 1981). E sabemos também que a confusão entre convenções escolares e lógica ou abstracção tem sido frequentemente usada como argumento (pretensamente científico) para a defesa do tipo de posições xenófobas identificadas por Morais ou para discursos autoritários e legitimadores relativamente à escolarização (veja-se, por exemplo Street 1984; Reis 19??).

de expressão emocional». Vindo de um psicólogo cognitivo, esta afirmação deixaria supor que ele pretende que haja uma articulação entre estruturas psico-cognitivas e estruturas sociais. Tal como eu o entendo, ele deixa no ar a sugestão de que a possibilidade de descodificar e produzir informação escrita acarreta importantes consequências relativamente à forma como as pessoas vêem o mundo (tomando aqui uma noção alargada de ideologia que inclui também fantasias inconscientes específicas a cada sujeito, cf. Grinbergen & Grinbergen, 1998: 87-100), ajuízam os comportamentos dos outros e expressam os seus sentimentos dentro das ordens e hierarquias sensoriais de uma cultura (Valverde, 1999). Infelizmente este tema não constitui de todo uma preocupação ao longo do seu livro, pelo que, para avançar, necessito sair dos domínios intrapsíquicos para o tipo de realidade que, enquanto cientistas sociais, nos é mais familiar.

## V

Consideremos a seguinte citação retirada do livro organizado por Roger Chartier *As Utilizações dos Objectos Impressos*:

*« ( ) a entrada em força - pelo menos nas cidades, em primeiro lugar nas cidades - de um novo meio de comunicação (veio) modifica(r) as práticas de devoção, de lazer, de informação, de conhecimento e redefini(r) as relações dos homens com o sagrado, os poderes ou a sua comunidade. Depois de Gutenberg, a cultura das sociedades do Ocidente pode ser considerada uma cultura do objecto impresso, porque nela os produtos dos prelos e da composição tipográfica não estão reservados, como na China e na Coreia, ao uso exclusivo das administrações do soberano, mas penetram toda a rede de relações sociais, veiculam pensamentos e prazeres, instalam-se tanto no foro como na praça pública»* (Chartier [1984], 1998: 9-10)

Se o estudo da cognição trata de como é o conhecimento humano aprendido, armazenado e comunicado (cf. Bloch 1996) percebe-se como, compreensivelmente, uma parte significativa dos contributos da antropologia sobre o tema se tenha centrado na análise dos efeitos das tecnologias de comunicação (de modo especial a escrita) nas formas de pensamento. Enquanto associado à noção de cultura, o termo cognição esteve, desde a antropologia clássica (de modo especial por referência às posições de Levi-Bhrul e Malinowski) associado

aos debates sobre a racionalidade. Considero que hoje em dia dispomos de dados que nos permitem avançar dentro deste debate. Uma forma de avançar passa a meu ver por tomar em consideração as formas em que as tecnologias de comunicação (entre as quais a escrita e a leitura, mas também a televisão, os jornais, a rádio, o telefone, a internet) constituem para os indivíduos e os grupos poderosos e influentes meios colocados ao serviço da «imaginação» (para usar um termo caro a Arjun Appadurai). O trabalho de Benedict Anderson sobre as raízes do nacionalismo aí está também para nos lembrar isso.

Em *Imagined Communities* Benedict Anderson (Anderson 1983) incorpora de certo modo o leitor e a ampla circulação e «utilização de objectos impressos» (Chartier [1984], 1998) na sua influente reflexão sobre as raízes do sentimento nacional. Para ele o «sentimento nacional» tornou-se também possível na medida em que «a representação da realidade imaginada» [deixou de ser] «predominantemente visual e auditiva» (Anderson, 1983: 44) e passou a poder ser representada e divulgada massivamente através da escrita, de modo particular através da novela e do jornal. Na argumentação de Anderson estes novos (século XVII) e populares meios de comunicação contribuíram para difundir uma moderna noção de tempo «homogéneo e vazio» (por oposição ao «tempo messiânico» de que falava Walter Benjamin), e de concepção da simultaneidade como «tempo cruzado» (Anderson, 1983: 46). Interessa-me aqui destacar a forma como Anderson sugere que o consumo e a leitura de jornais e novelas terá ajudado os nossos antepassados desde século XVIII a imaginarem-se membros de amplas comunidades (normalmente milhões de pessoas) que tomaram a forma dos modernos estado-nação. Para ele o leitor de um jornal toma parte de uma «cerimónia massiva» na qual cada um «está consciente de que a cerimónia está sendo repetida simultaneamente por milhares (ou milhões) de outras pessoas em cuja existência confia, ainda que não tenha a menor noção da sua identidade» (pp. 60-61)<sup>6</sup>. Ou ainda:

*«Qual é a convenção literária essencial de um jornal? (...) Porque se justificam estes eventos? O que os liga entre si? Não é mero capricho. No entanto,*

<sup>6</sup> Esta ideia do consumo dos media como «cerimónia massiva» tem sido elaborada para os media electrónicos, especialmente a televisão, por Eliu Katz (para uma avaliação e discussão recente da obra de Katz veja-se Liebes & Curran [eds ], 1998)

*é óbvio que a grande maioria ocorrem independentemente, sem que os actores estejam conscientes da existência dos outros ou das suas intenções. A arbitrariedade da sua inclusão e justaposição (.) revela que a conexão existente entre eles é imaginada» (idem)*

Outros estudos mais recentes têm vindo também a chamar a atenção para o mesmo tipo de problemática. A obra editada por Eduardo Archetti (Archetti, 1994) reúne um conjunto de contribuições sobre o tópico relativo à criação e recriação das identidades através dos produtos culturais escritos ou dos usos dos meios de comunicação<sup>7</sup>.

Vai neste sentido, por exemplo, o artigo de Meeker (1994) onde é analisado o impacto dos média na manutenção e reinvenção do Islão oral na vida social Turca. O autor procura entender o ressurgimento do Islão na Turquia não como uma espécie de revivalismo, mas como uma transformação. Neste processo surge como aspecto central a propagação de novas formas de islamismo urbano através das tecnologias de informação e dos média controlados pelos islamistas. O argumento do autor é o seguinte: apesar de o Islão ter sido praticamente proibido pelas autoridades que pretendiam fundar um estado secular e alinhado com o Ocidente, a cultura islâmica perdurou na Turquia como uma forma de linguagem local e oral sobre a sociedade, as relações sociais e os indivíduos. De facto, o estudo de Meeker mostra claramente, de certo modo relativizando as posições de Benedict Anderson, como, no caso Turco, o «capitalismo impresso» (que, por exemplo, eliminou praticamente todo o vocabulário de origem árabe e persa) acabou por funcionar como um instrumento de distanciação dos cidadãos turcos relativamente à forte ligação que histórica e culturalmente mantinham com o Islão. As novas formas de cultura pública, protagonizadas por uma nova camada de intelectuais islâmicos, usam as modernas tecnologias de comunicação (como o vídeo ou as cassetes áudio), como forma de veicular e re-imaginar a herança islâmica. Ou seja, o tipo de tecnologias que anteriormente foram usadas pelos nacionalistas para imaginar a nação turca (laica e ocidentalizada) é hoje usado para reinventar o islamismo

<sup>7</sup> Trata-se como Archetti faz questão de sublinhar, de examinar o tema clássico da relação entre literatura em geral e a realidade social, mostrando como qualquer produto literário não é apenas uma parte substantiva do mundo real mas também um elemento chave na configuração do próprio mundo

VI

Chegados aqui é tempo de tentar atar as pontas que propositadamente fui deixando soltas ao longo do texto. Centrar-me-ei nas questões que estudos como o de Castro-Caldas levantam para fazer as seguintes observações: enquanto cientistas sociais temos normalmente a tendência para prestar pouca atenção, senão mesmo desvalorizar, os contributos e os discursos provenientes de outras áreas científicas; por tradição estamos treinados para produzir análises que tomam os factos sociais e culturais como o (único) princípio explicativo dos comportamentos e das atitudes dos sujeitos que estudamos. Esta postura, que se traduz normalmente na suspeição/acusação de determinismo biológico, tem implicações na forma como concebemos as relações entre Cultura e Cognição e, conseqüentemente, no modo como avaliamos o papel da Escola na designada «sociedade cognitiva», um termo que, por si só, representa já a extensão do modelo conexionista (intrapésquico) à vida social. Que a aprendizagem da escrita e da leitura abra novos caminhos, ou estabeleça pontes, na complexa rede neuronal dos cérebros dos aprendizes constitui assim uma interessante metáfora sobre o papel das escolas nas sociedades contemporâneas: não aprendemos a ler e a escrever para nos tornarmos uma espécie de Robison Crusué, como às vezes os estudos sobre os níveis de literacia parecem sugerir. Aprendemos a ler e a escrever para comunicar com outros, e também, como lembra Bloom, «para reforçar o eu, e para tomar conhecimento dos seus verdadeiros interesses» (Bloom, 2000: 21). Até que ponto as escolas podem também ser percebidas como instrumentos capazes de dotar as pessoas das competências que lhes permitam situar-se e reconhecer-se num mundo onde, como sugere Appadurai (e antes dele Anderson), «a imaginação (...) desempenha um papel novo bastante relevante?». O retorno da pedagogia, de que fala Madureira Pinto (ver artigo neste número), passa em meu entender também por aqui.

*Correspondência* Filipe Reis, ISCTE, Avenida das Forças Armadas, 1600 Lisboa  
*Email:* filipe.reis@iscte.pt



## Referências bibliográficas

- ANDERSON, Benedict (1983) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres: Verso
- APPADURAI, Arjun [1996] (2000) «Aqui e agora: dimensões culturais da globalização», in *Revista de Comunicação e Linguagem* (28), 195-220
- ARCHETTI, Eduardo P (org) (1994) *Exploring the Written Anthropology and the Multiplicity of Writing*, Scandinavian University Press
- ARCHETTI, Eduardo P (1994a) «Introduction», in *Exploring the Written Anthropology and the Multiplicity of Writing*, Scandinavian University Press
- ASKEW, K & WILK, R (org) (2002) *The Anthropology of Media*, Blackwell Publishers
- BESNIER, Niko (1995) *Literacy, Emotion and Authority Reading and Writing in a Polynesian Atoll*, CUP
- BLOCH, Maurice (1993) «The uses of schooling and literacy in a Zafimaniry village», in Brian Street (ed) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, CUP, 87-109
- BLOOM, Harold (2001) *Como Ler e Porquê*, Lisboa: Caminho
- CARIA, I & VALE, A P (1997) «O Uso Racionalizado da Cultura: o caso da relação entre a consciência metafonológica e a aquisição da Cultura», in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 8
- CASIRO-CALDAS, Alexandre (1998) «The Illiterate Brain Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the brain», in *Brain*, nº 121, 1053-1063
- CASTRO-CALDAS, A, e REIS, A (2001) «Neuropsicologia do analfabetismo», in Maria Raquel Delgado Martins et al. (org) *Literacia e Sociedade Contribuições pluridisciplinares*, Lisboa: Caminho, 155-184
- CHARNIER, Roger (org) [1984] (1998) *As Utilizações do Objecto Impresso (séculos XV-XIX)*, Lisboa: Difel
- CLANCHY, M I [1979] (1993) *From Memory to Written Record (1066-1307)*, Oxford: Blackwell
- COLLINS, James (1995) «Literacy and Literacies», *Annual Anthropological Review*, 24, 75-93.
- FABRE, Daniel (org) (1997) *Par Écrit Ethnologie des Écritures Quotidiennes*, Paris: M S H.
- FABRE, Daniel (org) (1993) *Écritures Ordinaires*, Paris: Centre Georges Pompidou
- DE FREITAS, E, e CASANOVA, J (1997) *Hábitos de Leitura Um Inquérito à População Portuguesa*, Lisboa: D Quixote
- FRITH (1998) «Litteraly affects the brain», in *Brain*, nº 121
- GOODY, Jack (org) (1968) *Literacy in Traditional Societies*, CUP
- GOODY, Jack (1988) *A Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa: Presença
- GRINBERG & GRINBERG [1976] (1998) *Identidade e Mudança*, Lisboa: Climepsi Editores
- HANNERZ, Ulf [1996] (1998) *Conexiones Transnacionales. Cultura, Gente, Lugares*, Madrid: Ediciones Cátedra
- HEATH, S B (1983) *Ways With Words Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, CUP

- KULICK, D & STROUD, C (1990) «Christianity, Cargo and Ideas of Self: Patterns of Literacy in a Papua New Guinea Village», *Man*, 25, 286-301
- LATOUR, Bruno (1992) *Ciencia en Acción*, Barcelona: Lábor
- LEVINSON, Bradley (1999) «Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology», in *American Anthropologist*, 101 (3): 594-604
- LIEBES, Tamar & CURRAN, James (1998) *Media, Ritual and Identity*, London, Nova York: Routledge
- MEEKER, Michael (1994) «Oral culture, media culture, and the Islamic resurgence in Turkey», in Eduardo Archetti (org) *Exploring the Written Anthropology and the Multiplicity of Writing*, Scandinavian University Press
- MORAIS, José (1997) *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*, Lisboa: Edições Cosmos
- OISON, D & IORRANCE, N. (1991) *Cultura Escrita e Oral idade*, São Paulo: Walter Leis Siqueira
- SCRIBNER, S & COLE, M (1981) *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press
- SPIRO, Melford (1998) «Algumas Observações sobre o Determinismo e o Relativismo Culturais com Especial Referência à Emoção e à Razão», in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 8
- SPIITULNIK, Debra (1995) «Anthropology and the Mass Media», in *Annual Review of Anthropology*, 22: 293-315
- STREET, Brian (org) (1993) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, C U P
- STREET, Brian (1984) *Literacy in Theory and Practice*, C U P
- SHWEDER, Richard A (1997) «A Rebelião Romântica da Antropologia contra o Iluminismo, ou de como há mais coisas no pensamento para além da razão e da evidência», in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 8, 131-188
- TOREN, C (1993) «Makink History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind», in *Man* (28), 461-478
- VAIVERDE, Paulo 1999 «O Fado é o Coração: O Corpo, as Emoções e a Performance no Fado», in *Etnográfica* 3 (1): 5-20