

Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal

Um domínio do conhecimento em renovação*

Justino Pereira Magalhães

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Comunicação apresentada no I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Lisboa, 23 a 26 de janeiro de 1996.

A História da Alfabetização — do analfabetismo à alfabetização

Nas últimas décadas a historiografia da alfabetização tem vindo a desenvolver-se sob as marcas de uma renovação em várias dimensões, com base, entre outros aspectos, na reconceptualização da noção básica de alfabetizado. Com efeito, desde meados do século XIX, prosseguindo uma corrente de opinião gerada no âmbito do racionalismo setecentista e com os movimentos de universalização da escolarização, que tende a admitir-se uma correspondência directa entre não escolarizado e analfabeto. Correspondência esta que, levada a um extremo mais acentuado, converte o não escolarizado em indivíduo incivilizado e incapacitado para uma realização humana no seu quotidiano. Um indivíduo com estatuto menor no seio da comunidade.

Esta correspondência tem constituído a base de importantes trabalhos de história da alfabetiza-

ção, nomeadamente no plano comparado, trabalhos no entanto, cujas problemática e lógica de abordagem e desenvolvimento, circunscrevendo-se ao universo do iletrismo e das implicações do analfabetismo, não permitem uma compreensão histórica da alfabetização.

Os primeiros estudos sistemáticos sobre analfabetismo datam da segunda metade do século XIX, inserindo-se numa historiografia de matriz positivista que toma como marcas do analfabetismo dos critérios diferenciados, complementares ou não: a ausência de frequência escolar e a ausência de marcas autográficas. Critérios, que no entanto tendem a confluir numa mesma problemática, já que, por um lado, com o avanço da escolarização, as marcas de creditação escolar através de exame se sobrepõem às indicações de frequência e também porque, associada à valorização da escolarização, anda uma melhoria de desempenho autográfico de que resulta uma exclusão dos níveis rudimentares de execução gráfica.

Uma historiografia que se prolonga pela primeira metade do século XX e cujo teor acentuada-

* Optamos por conservar, neste artigo, a grafia e pontuação do original português (N. E.).

mente positivista, não deixa de ser também fomentado pela valorização da instrução como factor de desenvolvimento histórico. Com efeito, a busca de explicações para a afirmação dos povos industrializados do Norte da Europa face às economias rurais, mediterrânicas e para a eficácia administrativa e militar anglo-saxónica e germânica, trouxe ao de cima a importância da alfabetização.

Neste contexto de focalização das pesquisas em torno do analfabetismo e do iletrismo, foram produzidos na fase final do século XIX, importantes levantamentos de informação com base estatística, quer a partir dos censos da população e dos recenseamentos escolares, quer a partir da contagem de marcas autográficas (assinaturas). Investigações que traduzem uma preocupação renovada com as questões da instrução pública. São trabalhos todavia que, muito embora cruzando abordagens sincrónicas e abordagens diacrónicas e tentando estabelecer linhas de evolução, não visam uma história da alfabetização. No caso francês, o marco mais notável é o inquérito de Maggiolo. Para a Inglaterra, cujo ritmo de alfabetização não acompanhara o desenvolvimento da Primeira Revolução Industrial, data de meados do século, o primeiro levantamento de assinantes, a partir dos assentos paroquiais.

Entre os trabalhos que apresentam uma preocupação historiográfica, registam-se para Espanha os estudos de Oloriz (1900) e de Luzuriaga (1919) e para Portugal os estudos de Adolfo Coelho (1895, 1916) e Borges Grainha (1908).

Integrando o Movimento das Luzes, desenvolveu-se uma racionalidade educativa, com base na instrução que tende a tornar-se pública e universal. A valorização da instrução num contexto de renovação cultural, social e política, reacentua a pedagogia escolar como modelo e meio fundamental da acção e contribui para uma refocalização da escola, como lugar privilegiado da acção instrutiva. Neste contexto as medições do fenómeno escolar, traduzem simultaneamente reflexões sobre o desenvolvimento da estatização da sociedade e da secularização dos estilos de vida.

Uma escola e uma escolarização cujas metas e cujo funcionamento não se confinam à tradicional Cadeira de Primeiras Letras, que no caso português marcara a rede pública pombalina. É todavia a esta escola com mestres selectivamente recrutados e desenvolvendo uma acção pedagógica e didáctica multidimensional e graduada, onde as aprendizagens da leitura e da escrita são meios e não fins em si próprios, que fora tomada como principal referente na correspondência entre escolarizado e alfabetizado. Uma escola, marcada por uma matriz urbana e elitista, uma escola que no caso português não deixava de ser excepção, mesmo na segunda metade do século XIX. Uma escolarização cuja complexidade, exigindo muito tempo de aprendizagem, se revelava paradoxalmente quase inútil para a generalidade da população. Uma meta demasiado ambiciosa, impeditiva, útil essencialmente para quem visava a prossecução dos estudos. Neste contexto, é muito provável que o número de leitores e o número de escreventes rudimentares, seja sensivelmente superior ao número de diplomados pela escola, estando todavia muitos daqueles impedidos de assinarem, dada a rudimentaridade do seu traço.

Muito embora para a segunda metade do século XIX, com a universalização da escolarização elementar, a referência fundamental no que se refere às taxas de alfabetização, seja, como se afirmou, o facto de haverem ou não sido escolarizados, não há total acordo quanto ao critério de medida. Assim, no domínio da história comparada, pode observar-se alguma confusão, uma vez que não é inteiramente explícito, inclusive nos estudos para a Inglaterra e França, se todos os que são referidos como alfabetizados foram escolarizados. Havia contudo, num e noutro destes países, uma corrente de opinião favorável à escolarização básica e o crescimento do número de alfabetizados não deixara de ser acompanhado por um crescimento no total de assinantes. Por outro lado, na transição para o século XX, os países industrializados no Norte e do Centro da Europa tinham escolarizado todas as crianças de um e outro sexo. Uma transformação capital na sua política educativa, uma vez que em

meados do século apenas 50% da sua população era alfabetizada.

Uma vez conseguida a escolarização de toda a população jovem em idade escolar de ambos os sexos e prosseguida uma política de alfabetização recorrente para os adultos não escolarizados, esta acepção de alfabetizado como sinónimo de escolarizado, fora a mais frequente até meados do século XX. No intervalo entre as duas guerras mundiais e sobretudo na sequência da segunda, fez-se sentir nos países mais afectados pela guerra o efeito conjugado da necessidade de uma reconversão das indústrias e dos ofícios ligados à guerra, associado à necessidade de uma formação e de uma participação democráticas. Transformações políticas como a descolonização, passavam por campanhas de esclarecimento de opinião, nomeadamente através da imprensa escrita. Aqueles três objectivos só eram possíveis através de uma acção pedagógica e didáctica bem organizada, daí as vantagens da educação recorrente.

Pelos anos sessenta deste século, a “alfabetização recorrente”, ao nível dos rudimentos da leitura, da escrita e da contagem, revelou-se insuficiente para os desafios da mudança tecnológica e para responder adequadamente ao crescimento económico e à utilização da cultura escrita na resolução das questões do quotidiano. O conceito de alfabetização recorrente cede deste modo lugar ao conceito de alfabetização funcional para traduzir um objectivo e uma meta para a alfabetização — preparar os alfabetizandos para utilizarem a cultura escrita na resolução de necessidades e problemas do próprio e da sua comunidade. Uma meta que se viria a revelar muito pouco viável, nomeadamente por parte das populações marginalizadas e dos povos dos países subdesenvolvidos. Com efeito, para além da rápida desactualização das capacitações literárias e culturais adquiridas, a alfabetização funcional não se revela suficientemente forte para superar e ganhar autonomia face aos arbítrios culturais em que anda envolvida.

É contudo a partir do conceito de alfabetização funcional, por contraponto a uma educação

básica universal, que a acção educativa junto dos adultos que se passou a revestir de uma lógica e de uma pedagogia próprias, contrariando a educação recorrente, que visava aplicar aos adultos o modelo pedagógico utilizado com as populações em idade escolar. É também a partir da alfabetização funcional que se desenvolve uma pedagogia diferenciada e contextualizada em conformidade com a população alvo. Não há alfabetização em abstracto e fora de contexto. Se a alfabetização recorrente já traduz em parte a focalização das questões do iletrismo na aprendizagem, nos processos de alfabetização e não no analfabetismo, essa transformação é decisiva com a alfabetização funcional.

É ainda no contexto das problemáticas geradas pela alfabetização funcional, que a historiografia da alfabetização passa também a centrar-se não na inventariação do número de analfabetos, mas na caracterização do iletrismo e nas formas de o superar. Uma abordagem que permite compreender e apoiar a definição de estratégias diferenciadas de alfabetização nos planos geográfico, sociológico e cultural, por um lado e, por outro lado, põe fim à correspondência entre não escolarizado e analfabeto e não escolarizado e ignorante. As questões da alfabetização deixaram de ser encaradas sob um ponto de vista dicotómico.

No plano historiográfico, a focalização das questões em torno da alfabetização funcional envolveu contudo uma excessiva factorização da alfabetização no âmbito de transformações históricas mais amplas. Se não há alfabetização no vazio, então porque razão se alfabetizam as pessoas? A tomada de consciência de que as sociedades desenvolvidas são também as mais escolarizadas e aqueles cujo processo de alfabetização se iniciou mais cedo e de forma irreversível, estimulou um conjunto de hipóteses de trabalho em torno da idéia central de que a alfabetização é condição indispensável para o desenvolvimento histórico. Estudos pioneiros como os de Cipolla (1969) e Stone (1969) ganham acuidade neste contexto e vão definir uma linha de investigação que marcará toda a historiografia da alfabetização dos anos setenta e cujas teses básicas não

estão ainda esgotadas. Com efeito, trabalhos recentes como o de Clara Nuñez (1992) para o caso da Espanha, vieram comprovar a justeza da tese de que a alfabetização se não é em si sinónimo de desenvolvimento histórico, é factor favorável. Com efeito, as grandes transformações na evolução histórica tendem a ser precedidas de vagas alfabetizadoras. Não sendo necessariamente condição ou causa determinante, a alfabetização é no entanto condição facilitadora.

A partir da radicalização da relação entre alfabetização e desenvolvimento histórico, associada ao conceito de alfabetização funcional, que se gerou aquilo que Harvey Graff designara de “mito da alfabetização”, tal a expectativa positiva que os defensores da alfabetização, por um lado e os políticos em busca de uma explicação para os fracassos de muitas de suas iniciativas de carácter sócio-político e económico, por outro, depositam sobre as campanhas de alfabetização.

No plano histórico, nem sempre os movimentos alfabetizadores deram origem a importantes transformações históricas, nomeadamente no que se refere à industrialização e à terciarização dos estilos de vida, nem estes se fizeram necessariamente depender do avanço da alfabetização. Neste contexto, pode referir-se, por um lado, o caso da Suécia, cuja universalização da alfabetização no século XVII, não conduziu nem a uma urbanização total, nem a uma secundarização das formas de vida e por outro lado, o caso da Inglaterra, cujas taxas de alfabetização desceram com a Primeira Revolução Industrial. Em contrapartida, pela mesma época, as taxas de alfabetização em França, não cessaram de crescer e muitas paróquias rurais da Escócia, apresentavam melhores taxas de alfabetização que algumas paróquias urbanas inglesas.

É contudo a partir desta reconceptualização, relativizando o conceito de alfabetização funcional, por um lado e admitindo a marca autográfica como indicador básico de alfabetização, por outro, que não apenas as questões do alfabetismo tendem a ser envolvidas em problemáticas mais amplas e multidimensionais, como se têm multiplicado os estudos

de história da alfabetização. Mas se as abordagens historiográficas são agora acentuadamente diferenciadas e contextualizadas, não deixam de gerar, como seu contraponto novos desafios no âmbito da história comparada. Que factores de comunalidade? Como medir os avanços do alfabetismo? Que fontes de informação? As décadas de setenta e oitenta ficaram marcadas por uma grande produção historiográfica neste domínio, nomeadamente para França, onde a obra colectiva, editada por Furet e Ozouf (1977) fora um importante marco; Queniart (1977, 1984); para a Inglaterra — Stone (1969); Schofield (1973); Cressy (1976, 1980), Houston (1985); Stevens (1990); para a Escócia — Houston (1985); para os Estados Unidos da América do Norte — Graff (1979, 1981, 1986, 1987, 1989); Kaestle (1985, 1988); Stevens, Jr. (1985, 1990); para a Espanha — Rodríguez & Bennassar (1978); Larquié (1981); Soubeyroux (1985); Saugnieux (1986); Viñao Frago (1984, 1985, 1988); Moreno (1989); para Portugal — Silva (1982, 1984, 1986, 1991, 1993); Reis (1988, 1993); Ramos (1988); Magalhães (1990, 1991). As obras recentes de Kaestle (1990, 1991) e de Viñao Frago, nomeadamente (1989, 1990, 1992, 1993), inserem-se numa renovação desta historiografia.

Uma história da alfabetização muito marcada por uma sociologia das taxas de alfabetismo, integrado na formação histórica dos estados modernos; nas lutas religiosas da Reforma Protestante e da Contra-Reforma; nas revoluções industrial e liberal; na urbanização e no desenvolvimento da escolarização. Harvey Graff encetou uma história internacional da alfabetização (1987), que ficaria também ela muito marcada pela relação entre alfabetismo e escolarização.

Sobre a renovação da História da Alfabetização

Uma das principais linhas de investigação mais estimulantes da historiografia da alfabetização neste passado recente é a abordagem interdisciplinar. Neste sentido, a abertura à antropologia e à etnologia ficara marcada por uma maior incidência na

relação dicotômica entre os povos ditos primitivos e/ou analfabetos e povos civilizados e/ou letrados. Entre outros, são particularmente significativos os trabalhos de Jack Goody, explorando pelas mais diversas formas, incluindo a superação, a referida oposição. A influência dos avanços da semiótica, da psicologia da linguagem e das ciências da comunicação, haveriam de traduzir-se em trabalhos historiográficos marcados pela problemática e pelas implicações antropológicas e sociológicas da linguagem como forma de instrumentalização do pensamento. Nesta abertura interdisciplinar, a demografia histórica tem ocupado um lugar central, quer numa primeira fase porque as abordagens quantitativas e inferenciais se processavam a partir da informação demográfica, quer numa segunda fase pelo desenvolvimento de um método integrado, tomando a abordagem demográfica como estruturante das investigações interdisciplinares. É nesta segunda aceção que se incluem os nossos trabalhos mais recentes.

Assim pois, a uma historiografia da alfabetização, interdisciplinar, analítica e marcada por grandes investimentos empíricos, criando e gerindo bases de informação, construídas pelo cruzamento das mais diversas fontes, a partir de abordagens quanti-qualitativas, haveria de suceder um novo impulso no sentido da síntese. Se o conceito de alfabetização funcional proporcionara uma tecnologia das pesquisas, permitindo alargar de forma jamais vista as bases de informação, desde finais da década de oitenta que se faz sentir uma refocalização da hermenêutica histórica, apurando o sentido crítico do investigador para os comportamentos dos vários actores envolvidos na alfabetização, para as formas de apropriação cultural por parte dos alfabetizados, para os diferentes níveis, usos e práticas da alfabetização, para tomada de consciência dos arbítrios culturais, numa palavra, para a existência não de alfabetização, mas de alfabetizações, na expressão de Viñao Frago (1992).

Uma evolução conceptual que envolve uma renovação metodológica que prossegue todo o esforço anterior no âmbito da hermenêutica e da in-

formação histórica, ampliando e diversificando as fontes de informação, fazendo uso de instrumentos metodológicos quanti-qualitativos desenvolvidos no âmbito das ciências humanas e sociais, e prosseguindo, por um lado hipóteses problemáticas multidimensionais, e por outro lado uma via no sentido da síntese histórica, centrada em eixos e vectores de desenvolvimento representativos da evolução histórica na longa duração. Abordagens interdisciplinares, abordagens integradas, mais que uma história da alfabetização, trata-se de uma alfabetização na história (H. Graff).

Tomando genericamente como alfabetizado todo o membro de uma comunidade humana que pode fazer uso das capacitações literárias para a resolução das questões do seu quotidiano, fazendo-o com um nível razoável de realização, um importante eixo de evolução desenvolver-se tendo por referencial a realização autográfica. Uma sistematização simultaneamente simples, mas todavia com grandes implicações ao nível da discriminação dos leitores não assinantes.

Sendo uma das características básicas do ser humano as capacidades de pensar e de comunicar o pensamento, estando intimamente ligados e interdependentes o pensamento e a comunicação, mediante o uso de linguagens verbais e não verbais, tem-se entendido que um eixo de evolução fundamental para a história da alfabetização, reside na evolução dos meios de comunicação, desde as formas não verbais, à verbalização e à escrita, com toda a sua evolução ao nível simbólico e gráfico e ao nível dos suportes e formas de organização da escrita, passando pelo livro e pela imprensa tipográfica, até os modernos meios do audio-visual e da informática.

Culminando toda a difusão cultural com a apropriação do conhecimento e a sua transferência para as práticas do quotidiano, um outro eixo de evolução da história da alfabetização, tem sido ensaiado a partir da produção, decodificação e apropriação dos discursos — uma história da leitura e da escrita (Resnick, Saugnieux, Chartier)

Para a história da alfabetização não basta o conhecimento das manifestações concretas ao nível

da produção e da transferência dos discursos humanos, é necessário inferir das suas implicações nas práticas e no comportamento dos diferentes grupos sócio-culturais, inferir das suas implicações antropológicas, conhecer e explicar a evolução do pensamento humano, a evolução da mente humana (Viñao Frago). Uma abordagem historiográfica em que o alfabetismo não é o ponto de chegada da investigação histórica, mas um ponto de partida para a interpretação e a explicação dos comportamentos sociais e individuais. É a inscrição do alfabetismo e da literacia na invenção do quotidiano dos indivíduos, dos grupos sociais e das próprias sociedades. É indagar em que medida e de que modo a cultura escrita pesou na invenção desse quotidiano. Se a palavra é acção e se a palavra escrita organiza, ordena e arresta o pensamento, em que medida a cultura escrita esteve presente na construção da realidade histórica?

A história da alfabetização estrutura-se sob o paradigma da complexidade, articulando, em síntese, factores de diferenciação e de contextualização, como factores de comunalidade, com base em dados de informação colhidos e elaborados a partir de fontes directas e indirectas. Entre os factores que mais directamente têm sido relacionados com a alfabetização, estando presentes de uma forma geral em todos os textos historiográficos, sob a forma de dicotomias, podem referir-se as seguintes relações/oposições: masculino-feminino; urbano-rural; desenvolvido-subdesenvolvido; centro-periferia; controlo-autonomia. De igual modo tendem a estar presentes, factores como: papel/função sócio-religiosa; papel/função sócio-política, função sócio-comunitária, função sócio-profissional.

De igual modo, as alterações metodológicas de que tem vindo a beneficiar a história da alfabetização, tendem a revelar a coexistência de processos e estruturas formais e informais de alfabetização, inclusive no seio de uma mesma comunidade. Enquanto por outro lado se torna manifesto que não há uma linearidade diacrónica nos movimentos alfabetizadores. Há avanços e recuos e há alterações criadas por uma complexidade de combinatórias

entre a cultura escrita e os processos de organização e estatização social, industrialização, urbanização, secundarização e terciarização das formas e dos estilos de vida. O alfabetismo é um factor integrado. São abordagens de natureza interdisciplinar, envolvendo domínios como o linguístico, o antropológico, o cultural, o sociológico e, no método que temos seguido nas nossas investigações, também o domínio demográfico, como se referiu.

Esta historiografia renovada que, no que se refere ao Antigo Regime, tem permitido reabrir estudos, partindo de novas problemáticas, novas fontes de informação, novas unidades de análise, integrando a alfabetização nos destinos de vida, dos indivíduos, dos grupos e das comunidades. A historiografia da alfabetização tem de facto evoluído sob o signo da problematização. Problematização que Kaestle resume a quatro questões fundamentais: relação entre alfabetização e racionalidade (pensamento), relação entre o oral e o escrito, relação entre alfabetização e estrutura social, relação entre alfabetização e escolarização (1991).

Conclusões que se afiguravam definitivas e consensuais, como sucede com a relação entre religião e alfabetização. Pode hoje afirmar-se, com efeito que foi sobretudo a conflitualidade entre religiões que estimulou a maior procura e a maior oportunidade de alfabetização. Tal como se admite que também as comunidades rurais do Antigo Regime continham uma vitalidade intrínseca que fomentou a alfabetização, muito embora o móbil seja muitas vezes de natureza externa.

Partindo de uma definição genérica que há alfabetização sempre que um indivíduo, um grupo, uma sociedade ou mesmo uma civilização recorrem à cultura escrita como forma de conhecer e agir sobre o quotidiano, podem seleccionar-se três aspectos básicos para a História da Alfabetização:

1) Dimensões ligadas ao código verbal, à representação simbólica oral e escrita — formas de representação; signos; processos e materiais de escrita; suportes e meios de tecnologização da palavra; convenção, fixação e transmissão.

2) Dimensões ligadas a factores antropoló-

gicos — a palavra e o pensamento; a palavra e a mente humana — relação entre oralidade e escrita; aspectos técnicos de realização escrita; articulação entre a visão, o cérebro e a mão, mecanização da escrita; leitura e escrita; estatutos, papéis e funções de leitor e escrevente; níveis de leitura e de escrita, meios de descoberta e de apropriação do saber.

3) Dimensões histórico-sociológicas — a escrita como factor de organização pessoal, grupal, estadual; a escrita e o poder; a escrita e a religião; a escrita e a cultura, a escrita e a civilização, a escrita e a ciência, a escrita e a história.

A escrita é uma fixação permanente e transmissível da palavra, a escrita é acção; é transmissão da realidade. A escrita ordena, fixa e transmite o pensamento, duradoura. Não há de facto alfabetização neutral, nem alfabetização em abstracto. O fenómeno alfabetizador envolve transformações antropológicas, sociológicas e culturais e tem implicações económicas e de desenvolvimento. Um processo (in)formativo, num contexto em mudança. De um ponto de vista historiográfico, tende a focalizar-se como pressuposto da alfabetização, uma lógica de mudança por oposição a permanência/continuidade, pelo que por trás do fenómeno alfabetizador estariam sempre transformações históricas mais amplas e profundas. A alfabetização não sendo suficiente para fazer despoletar movimentos globais de mudança, surge no entanto como um meio facilitador. Neste contexto, o historiador, assumindo a investigação dos fenómenos educacionais, na sua globalidade, parte com o objectivo e a expectativa de caracterizar e dimensionar as transformações operadas; “usualmente tipos importantes de mudanças nos indivíduos, sociedades ou estados” (Graff, 1990, p. 44). A alfabetização apresenta-se como um dos elementos chave na transformação do mundo tradicional, nomeadamente no que se refere à evolução das sociedades primitivas, orais e arcaicas para sociedades escreventes e à evolução das sociedades ocidentais do Antigo Regime, através dos processos históricos do urbanismo, da industrialização, da democratização, do capitalismo, do socialismo.

Por analogia com a história social, com a his-

tória económica, com a história política, tem-se desenvolvido uma história da alfabetização centrada na análise dos grupos escreventes, suas manifestações concretas, suas características — uma história da alfabetização necessariamente redutora e que ganha fundamento num conjunto de primados de igual modo redutores da realidade alfabética e literária.

1) Como se referiu, um desses primados é o da relação entre religiões e alfabetizações. É facto que as religiões da escrita, as religiões do livro são as que acabam por vingar, como é facto, na esteira de Cohen, que os sistemas de escrita que não encontraram um correspondente religioso se perderam. O caso mais recente é o do esperanto. Mas a verdade é que há níveis de alfabetização nos domínios jurídico, etnográfico, sociológico e antropológico, que foram objecto de perseguição religiosa. Há práticas e tecnologias do quotidiano das civilizações que não foram assumidas pelas religiões, nem delas emanam e no entanto estimularam e fortaleceram a escrita. Muitas das mensagens pastoris deixadas pelos locais mais recônditos da arqueologia não são necessariamente religiosas.

O discurso científico, como o discurso técnico, são factores de registo e transmissão escrita que não se circunscrevem ao discurso religioso. Tem-se reconhecido todavia que em finais da Idade Média se desenvolve um grande movimento de tradução em vernáculo da palavra clerical, do texto sagrado e que a “alfabetização laica” a partir de então encontrou sempre aí o seu eixo, o seu pólo de irradiação. Nesse sentido, são fundamentais as teses de Ivan Illich, contrapondo o “alfabetismo laico” e o “alfabetismo clerical”. A vernaculização dos discursos sagrados seria assim uma “ubris” donde brota o discurso alfabetizador da modernidade. Também é verdade que o discurso e as práticas que estruturam a escola do Período Moderno, são de inspiração religiosa, mas na alfabetização não deixou de ser fundamental a componente laica, presente no discurso e nas práticas mercantis, no discurso e nas práticas jurídicas, no tabelionato. Se em finais da Idade Média há cidades ribeirinhas italianas, cujos habitantes de ambos os sexos apresentam taxas ele-

vadas de alfabetização, situação extensível a outras vilas costeiras, incluindo Portugal, tal situação prende-se a factores de natureza contabilística e de resposta concreta a desafios do quotidiano.

Há práticas da escrita ligadas ao sentimento, à ciência, mezinhas, receitas, canções. Há práticas epistolográficas, cujos testemunhos se perderam, mas que não eram necessariamente religiosas. A difusão escrita da lei, a medalhística e a numismática, baseiam-se numa tradição escrita com fins comunicacionais e de controlo, visando objectivos de poder, integração, homogeneização de práticas que não se esgotam no religioso.

2) Um segundo primado é o da associação entre alfabetização e desenvolvimento, nomeadamente a industrialização e a terceirização das formas de vida. Uma relação que, muito embora, funcionando de forma biunívoca e não deixando de comprovar-se como válida, em muitas circunstâncias, todavia não esgota os móveis, nem as ocasiões de alfabetização. As sociedades rurais encontram móveis e agentes de alfabetização a partir de forças intrínsecas. Com efeito, se de uma forma geral, os movimentos de alfabetização se geram de fora para dentro, contendo uma heterodoxia ligada à legislação, à cultura escrita, à urbanidade, à religião, tendem contudo a realizar-se no interior e de dentro para fora, seja no plano individual, seja nos planos grupal e comunitário. É dentro das comunidades que se encontram os meios de realização. Esta base é fundamental para se entender quem e em que momento se alfabetizou; quem e em que momento exerceu funções alfabetizadoras de forma explícita ou não, que suportes de alfabetização, que natureza dos processos alfabetizadores — dominância do oral ou do escrito, como se opera a gramaticalização e a representação do oral através do escrito.

A marca autográfica da assinatura, embora indiciária e profundamente marcada pelas reservas dos historiadores e dos pedagogos, é de facto vulgarizada, a mais comúvel e, na generalidade dos casos, a única marca que o tempo não destruiu. Apesar da dimensão pessoalista, é uma marca padronizável, seja dentro de um grupo, seja no decurso

da vida dos assinantes. É um dado e uma fonte de informação sobre níveis e práticas de alfabetismo, de per si e/ou em correlação com outros indicadores. Todavia, a validação e a avaliação da assinatura como indicador de alfabetismo, carece de comprovação e de um apurado rigor metodológico. É uma informação que privilegia as fontes escritas.

Sendo uma marca indiciária e universal, favorece estudos comparativos.

História da Alfabetização em Portugal

A historiografia da alfabetização para Portugal, não têm conseguido libertar-se de uma marca de longa duração — a permanência de elevadas taxas de analfabetismo. E ligada a esta marca de longa duração, uma outra, a de que a uma baixa taxa de alfabetismo corresponde um subdesenvolvimento no plano histórico. Toda a carga de periferia que marca a sociedade portuguesa, ou melhor de (semi)periferia está profundamente ligada às elevadas taxas de iletrismo. Pobreza e subdesenvolvimento têm sido deste modo duas marcas constantes na história da alfabetização em Portugal. Resumindo, tem-se referido que a cultura escrita não esteve presente de forma significativa na transição para a Contemporaneidade da sociedade portuguesa e releva-se a comparação com as sociedades do Sul da Europa, que, apresentando por meados do século XIX, taxas de alfabetismo semelhantes às de Portugal, embora mais reduzidas que as da Europa de Norte e Centro, vêm as suas taxas de alfabetização ultrapassar as taxas portuguesas, a partir do terceiro quartel do século XIX. Entre meados do século e 1875, as taxas de iletrismo em Espanha baixaram cerca de 25%.

Noutro estudo mostrei como é fundamental relativizar a correspondência das taxas de analfabetismo e das taxas de não-escolarização ou melhor reconsiderar toda a correspondência entre taxas de escolarização e taxas de alfabetização. Mostrei também que a relutância à escola, que arcara o comportamento de alguns sectores da população portuguesa oitocentista, não pode ser interpretada co-

mo sinónimo de relutância à leitura e à escrita. Em meu entender, o conhecimento e a explicação destes fenómenos de iliteracia envolve uma multidimensionalidade de factores que enuncio de forma breve.

a) Factores de natureza ideológica — a escola apresenta-se muito ligada ao poder, seja na esfera local, seja na esfera central.

b) São ainda os factores ideológicos que justificam, por vezes, o contraste entre “cultura popular” e “cultura erudita”, apresentando-se a escola numa situação de oposição ao quotidiano das populações. F. Adolfo Coelho relevava esse contraste em finais do século XIX, mostrando que há uma racionalidade entre os não escolarizados, tão válida para a resolução das questões do quotidiano como a racionalidade escolar. O estigma de fazer corresponder os não escolarizados a indivíduos diminuídos nas suas capacidades para a resolução do quotidiano, carece de fundamento.

c) No que se refere à população feminina, considera-se um factor sócio-pedagógico que se traduz no receio das populações em permitirem que as filhas acessem à cultura escrita.

d) Também se toma em consideração que há estratégias reprodutivas e de difusão da rede escolar que procuram corresponder a uma procura da alfabetização e não fomentar núcleos e processos de alfabetização a partir do zero. A criação e entrada em funcionamento de novas escolas tende, em regra a corresponder a uma situação onde já há população alfabetizada, donde resulta que a rede escolar se cria muitas vezes por contiguidade e não por oposição, diferenciação geográficas.

Mais recentemente e no âmbito da história cultural, desenvolveu-se uma problemática que, tomando em atenção a geografia física e humana do País, por um lado, e por outro lado, certa diferenciação entre “cultura popular” e “cultura erudita”, tende a valorizar as estratégias de “vulgarização cultural”. Uma análise que por analogia com os processos de alfabetização de outros países se estrutura a partir de uma lógica de interpenetração e de irradiação cultural da cidade para o campo, da capital para o território, por via da lei e da justiça

régias. Um segundo aspecto que decorre deste é o reconhecimento da existência de “culturas de alfabetização” (Ramos, 1988), procurando acentuar que há zonas do território português, onde a tradição da alfabetização é já de longa duração.

Já se notou de igual modo que, tomando os *Censos de 1878* e de *1890* se observam dois ou três Portugais dos geógrafos, etnólogos e historiadores. A norte da Cordilheira Central, com notória incidência nos concelhos dos distritos de Viana do Castelo e de Vila Real, a alfabetização masculina é mais elevada que a sul — 32,8% para o Norte Atlântico e 26,4% para o Norte Interior (Vila Real, integrada no Norte Interior transmontano, apresenta uma percentagem de alfabetizados masculinos, só superada por Lisboa, Viana do Castelo e Porto). A sul da Cordilheira Central, a percentagem de alfabetizados masculinos baixa para 21,5%, apesar de compreender o distrito de Lisboa, com 37,3%. Pelo contrário a população feminina apresenta-se mais alfabetizada a sul do que a norte do rio Tejo. Com efeito, os percentuais relativos àquelas mesmas regiões são, respectivamente: 13,2%; 10,2%; 14,6% (mais uma vez, Vila Real se destaca com 16,5%, só superada por Lisboa e Porto). Não obstante, no que respeita ao sexo feminino, a diferenciação — oposição fundamental gira em torno do eixo definido pelo Tejo — 10,4%, a norte e 14,6% a sul.

Se se intenta uma multifactorialidade dos processos de alfabetização para finais do século XIX, em Portugal, não podem deixar de equacionar-se os seguintes aspectos: factores de natureza demográfica — os núcleos mais populacionais tendem a apresentar percentagens de alfabetizados significativamente mais elevadas; factor urbanismo, viver num espaço urbano ou desempenhar funções mais próximas das vivências urbanas favorece as oportunidades de alfabetização, para um e outro sexo; factor complexidade/complementaridade económico-social; factor riqueza, ser proprietário de bens fundiários ou de bens móveis, ser empregador ou ter responsabilidades sobre os destinos de outrem é um móbil de alfabetização; factores de natureza fonética e lexical. É necessário contextualizar e enquadrar estratégias

e conjunturas favoráveis à alfabetização, como são as vagas de emigração para o Brasil. É de igual modo necessário admitir níveis de alfabetização, aliás os últimos censos do século XIX admitem a existência de alfabetizados e de semi-alfabetizados, sendo esta última categoria atribuída aos apenas leitores.

De facto, as taxas de alfabetização em Portugal mantiveram-se mais baixas que as dos restantes países da Europa do Norte e mesmo da Europa mediterrânica. Na transição para o século XX, a taxa de analfabetos mantinha-se em cerca de 70%. Apesar de algumas análises e de algumas visões muito críticas sobre esta situação, não há uma acção concertada, nem junto das crianças e adolescentes em idade escolar, nem junto dos adultos com o objectivo de inverter este estado de coisas. No que se refere à acção junto dos adultos, podem distinguir-se três correntes de opinião relativamente à alfabetização: 1) uma instrução recorrente; 2) um programa mínimo de alfabetização; 3) uma acção político-ideológica para integrar as camadas populares ao exercício da cidadania.

Na acção desenvolvida junto às camadas populares, a alfabetização não era encarada como uma aprendizagem da leitura e da escrita, moviam-na sobretudo objectivos de aculturação e de endoutrinamento. Contudo apesar de com a implantação da Primeira República as questões da instrução pública, nomeadamente o combate ao analfabetismo ser definido como prioritário, é com o Estado Novo que de facto se assiste a uma subida acentuada nas taxas de alfabetismo, no seio da população adulta e sobretudo nas populações infantil e adolescente. E por meados deste século, Portugal atingia a taxa dos 50% de alfabetos no total da população — meta que os países da Europa do Norte e Centro haviam atingido um século antes, como se referiu.

Aliás, nos últimos anos da Primeira República, rebentara, na imprensa periódica, uma acesa polémica sobre o verdadeiro significado da alfabetização. Para Aquilino Ribeiro, obrigar os filhos dos camponeses a irem à escola, sem uma política integrada de desenvolvimento era uma violência e de alguma forma um arbítrio por parte do poder ins-

tituído. De facto, para muitas camadas da população rural, embora também houvesse camadas da população urbana que continuavam analfabetas, a escola continuava a apresentar-se como um projecto distante, ambicioso e como tal pouco acessível em termos de mobilidade social. A cultura escolar era um factor heterogéneo, desarticulado e sem utilidade imediata para o quotidiano de uma parte significativa da população. Por outro lado, a creditação escolar não se traduzia numa efectiva mudança das formas de vida.

Analisando sumariamente o comportamento escolar da população do Vale do Ave, uma das zonas mais industrializadas do País, na transição do século XIX, conclui-se que os filhos dos operários frequentam mais assiduamente a escola nos primeiros anos, mas raramente chegam ao exame de instrução primária, pelo contrário, os filhos de camponeses são mais irregulares na frequência, ausentando-se nos períodos de mais intenso trabalho nos campos, no entanto apresentam taxas de aprovação no exame de instrução elementar mais elevadas.

No decurso dos três séculos do Antigo Regime, a cultura escrita desenvolveu-se não apenas como elemento de suporte e de afirmação do Estado Moderno, do estado financeiro, do estado de justiça, do estado legislador — mas também com a conflitualidade em torno das Igrejas. A escrita é um instrumento de controlo como factor simbólico, como meio de comunicação, como registo, conservação e porte da mensagem, imune às mutações espaço-temporais. A escrita foi um instrumento fundamental na implantação do Estado-Nação, na constituição dos império, na missionação, colonização e mundialização da economia, da ciência e da cultura ocidentais. Em finais da Idade Média, a imprensa tipográfica, o livro, a missiva pessoal, a privatização da leitura e da escrita, a mercantilização da economia, confluíram para uma extraordinária valorização da cultura escrita. Deste modo, ser alfabetizado correspondia em primeiro lugar a desempenhar um papel de relevo na hierarquia do estado, ou na hierarquia religiosa. Não será pois de excluir como hipótese que a procura e a apropria-

ção da cultura escrita se intensificasse por parte de quem aspirava a desempenhar funções, participar nas actividades do estado e/ou nas actividades religiosas ou afins. Pode todavia perguntar-se se terá havido uma alfabetização fora do estado ou mesmo contra o estado, como de idêntico modo se pode perguntar se terá havido alfabetização fora ou contra a(s) igreja(s).

No que se refere à produção da “escrita do estado” por parte das instituições e dos órgãos representantes da autoridade, Roger Chartier admite que “três grandes rupturas modificaram profundamente a maneira como o Estado dá a conhecer as suas vontades ou regista as dos seus súbditos: a que substitui a declaração oral pela fixação escrita (...), a que substitui o recurso ao notário pelo desenvolvimento das chancelarias (...) e por fim a que faz recuar o manuscrito perante o texto impresso, alterando a escala da circulação dos documentos oficiais e da literatura de justificação e também dos escritos críticos denunciadores do estado moderno nos seus abusos ou nos seus fundamentos” (1988, p. 218). No que se refere ao Estado Moderno português, há algumas medidas que provocaram uma intensificação da circulação escrita da lei e da justiça, nomeadamente com D. Manuel I, mas não obstante a jurisprudência se desenvolver com base nos processos escritos, a justiça local continuou a ser reconhecida e muito juizes ordinários e juizes pedâneos, que no entanto se faziam acompanhar de escrivães.

Pode contudo admitir-se que há também práticas de leitura e da escrita, no sentido laico e no foro da vida privada. Neste contexto pode concluir-se, com base em trabalhos empíricos, que ser alfabetizado para o Antigo Regime em Portugal, corresponde a um desempenho autográfico razoável que permite para além da assinatura redigir pequenas mensagens, embora com deficiências ortográficas e caligráficas.

Para o século XVI, Damião de Góis refere como todos os dias acorriam pessoas à Praça do Pelourinho, em Lisboa, onde escolares e escreventes de formação diversa, montavam banca e escreviam por dinheiro todo o tipo de mensagens, desde cartas a documentos officiosos e requerimentos.

Os sectores nobres e nobilitados da população portuguesa, embora não tendo cultivado a escrita autográfica, com grande regularidade, para além da assinatura, eram leitores e escreventes com qualidade razoável de traço. Faziam-se todavia rodear de escrivão privativo (amanuense). Havia nobres com biblioteca e a epistolografia foi muito cultivada, não apenas entre os que exerceram funções de colonização. A tradição da formação letrada dos nobres, muito estimulada pela Corte de Avis, foi prosseguida pelos monarcas posteriores, nomeadamente D. Manuel I e D. João III.

Os membros do clero desde finais da Idade Média que são leitores e escreventes, embora haja alguns fenómenos de analfabetismo temporário. Também é verdade que há clérigos no limiar do iletrismo, nomeadamente dentro de algumas ordens religiosas, como há clérigos cuja prática do culto para o público, no que se refere à transmissão da mensagem religiosa, não poderia exceder a mera leitura em voz alta de excertos seleccionados dos catecismos em vigor. Com efeito, uma das condições básicas para o acesso à carreira sacerdotal era saber ler e “ler bem” — não tanto a escrita. Nas comunidades religiosas de frades menores e de freiras, praticavam-se três modalidades diferentes de leitura: leitura comunitária, leitura na biblioteca e nos actos religiosos, leitura privada no espaço reservado das celas. Também nas comunidades de religiosas do sexo feminino, desde o século XVI que a generalidade das monjas eram leitoras e assinantes, embora algumas o fizessem com uma grande imperfeição no traçado gráfico.

As cartilhas e os catecismos foram os elementos de leitura mais utilizados, mesmo na própria aprendizagem da leitura e da escrita.

Escrivães, juizes, vereadores, procuradores e oficiais diversos são, desde o século XVI sectores que convivem regularmente com a cultura escrita. São o braço periférico do estado, a voz de lei, régia e local, mas constituem também as forças vivas das comunidades, são o seu meio de comunicação para o exterior, como são os construtores da memória e os depositários de grande parte das estratégias e

querelas, individuais, familiares, grupais, comunitárias. Por onde passa a linha da alfabetização? De uma forma geral os oficiais régios fazem-se acompanhar de um escrivão, o mesmo para os juizes ordinários e outros agentes do poder local. É de admitir contudo que muitos destes oficiais fossem leitores e assinantes, podendo redigir pequenas mensagens se necessário. Há casos em que alguns destes oficiais foram chamados para redigirem acordos e testamentos.

Também nas funções militares (milícias) há uma linha de alfabetização, uma vez que todos os capitães são alfabetizados, como de uma forma geral os alferes e os sargentos, sobretudo estes últimos uma vez que sobre eles recaía a administração diária — recursos humanos e materiais de escrituração. Os cabos raramente assinavam e os soldados eram de uma forma geral analfabetos.

Se permanecem grandes lacunas no que refere à alfabetização do homem, relativamente à alfabetização da mulher, não apenas a informação básica é ainda mais escassa, como o desconhecimento é quase total. Como se referiu, no século XVI, os membros das comunidades religiosas femininas eram de uma forma geral leitoras-assinantes, distinguindo-se pela qualidade do traço aquelas que se responsabilizam pela escrituração e administração das comunidades. As mulheres nobres e esposas de grandes proprietários, eram de uma forma geral assinantes, muito embora as manifestações autográficas sejam escassas, é de supor que a mulher nobre e a mulher burguesa fossem leitoras assíduas, seja de textos religiosos, seja de textos sobre mezinhas e economia doméstica. Francisco Manuel de Mello, na *Carta de Guia de Casados*, estabelece reservas à leitora de novelas. A mulher, no decurso do Antigo Regime, não deixara também de ser uma importante leitora de outiva e sobre ela recaiu a responsabilidade da memória oral. Para a vila de Viana (do Minho), o Arcebispo D. Frei Bartolomeu dos Mártires admirou, por meados do século XVI, as mães porque regularmente mandavam as suas filhas à escola.

Pouco se conhece sobre a circulação efectiva do livro no Antigo Regime. No século XVI, o livro

português apresentava um aspecto renovado, refletindo uma verdadeira “arte de imprimir” — a regularidade da página, o tamanho das letras, uma estrutura mais organizada e comunicativa — o colófon, o título. Geralmente os textos organizavam-se por sessões de leitura — lições, organização que evoluiria para os capítulos. Os Catecismos e as Cartilhas de Primeiras Letras foram o tipo de livro com maior difusão, no século XVI.

Se no século XVII se poderá admitir algum declínio na produção e na circulação do livro, em parte devido à apertada vigilância da Inquisição, na transição para o século XVIII e no decurso do século XVII, a imprensa tipográfica passou, em Portugal, por um dos seus períodos mais ricos. A laicização de certo tipo de manifestações culturais, as Academias, os Círculos de opinião e de leitura, as primeiras Gazetas e finalmente o próprio livro, renascem com vigor.

De facto, relativamente à história do livro em Portugal, podemos dizer com Artur Anselmo: “falta-nos a visão global dos problemas que acompanham a produção impressa desde as suas origens, falta-nos a moldura institucional do quadro onde se movem as figuras e as idéias do mundo da edição, falta-nos, enfim, a desejada História do Livro Português” (1981, p. 403-4).

Mas para o estudo da alfabetização são ainda necessários elementos básicos que permitam uma sociologia da leitura a partir de dados sobre a produção e circulação do livro, sobre os centros de interesse de editores, leitores e colecionadores. Faltam elementos críticos sobre os bloqueios à difusão e à implementação da leitura, desde uma análise da política institucional, começando nas “purgas” ideológicas da Inquisição, ao preço e à falta de hábitos de leitura. Para o século XVIII, é necessário contextualizar e avaliar as implicações da despenalização da venda de papel e de artigos de escrita aos domingos e dias de preceitos.

A cultura escrita, em Portugal, permaneceu essencialmente manuscrita até a Contemporaneidade. Pedagogos e Mestres de Primeiras Letras do século XVIII, lamentavam e queixavam-se com fre-

quência da falta de livros e outros materiais impressos para uso das crianças, forçadas muitas vezes a aprender a ler por manuscritos de escrituras, prazos, autos e sentenças diversas.

O ensino da leitura e da escrita foi assumido por diversos intervenientes até se instituir um corpo profissional, mais directamente vocacionado e preparado para o efeito, a partir de finais do século XVIII. De uma forma geral, os escreventes profissionais, tabeliães e outros, exerceram a função de ensinar a sua arte, cuja aprendizagem e aperfeiçoamento careciam de uma prática muito demorada, sob o acompanhamento do mestre (escriba). Também os eclesiásticos, membros do clero regular e membros do clero secular, assumiram a tarefa de ensinar a ler e escrever, quer relativamente aos futuros clérigos, quer junto dos seus familiares e paroquianos. Era da responsabilidade dos párocos prepararem jovens que os pudessem mais tarde substituir. Os sacristães e os ordinandos ensinavam as crianças da paróquia a ler. Nas deslocações, os visitantes eclesiásticos vigiavam o trabalho dos mestres de meninos, fossem clérigos ou laicos.

As câmaras recorreram às sisas para o sustento de um partido de mestre de meninos. No século XVI, João de Barros mostrando a necessidade e ao mesmo tempo a dificuldade de introduzir o ensino da gramática, refere-se aos mestres em termos não muito elogiosos “Nem todos que ensinam a ler e escrever, não são pera ofício que tem, quanto mais que entender a gramática. Uma das coisas menos olhadas que há nestes reinos é consentir em todas as nobres vilas e cidades, qualquer idiota e não aprovado em costumes de bom viver, pôr escola de ensinar meninos” (Magalhães, 1994, p. 191). E para finais do mesmo século, a vereação da Câmara de Lisboa considerava “coisa muito necessária saber-se dos mestres que ensinam meninos, de que qualidades são, de sua vida e costumes; porque houve informação que em alguns Reinos e Províncias começaram os hereges a semear a sua má doutrina em escolas de meninos, e que aos inquisidores aparece coisa necessária entender a cidade nisto.” (Magalhães, 1994, p. 191).

Referindo-se a finais do século XVI, Veríssimo Serrão, conclui que “nas primeiras cidades e vilas haveria, sem dúvida, a cobertura escolar para a aprendizagem de primeiras letras” (Magalhães, 1994, p. 191). Esta situação a confirmar-se, aproxima-se bastantes do quadro pombalino. Os Mestres de Primeiras Letras nunca chegaram, ao que se sabe, a constituir-se em corporação.

No século XVII, a legislação pombalina viera enquadrar a acção dos mestres, estabelecendo regras de acesso, exercício e vigilância das funções docentes. Com a criação do *Subsídio Literário*, para custear as despesas com a instrução, foram neutralizadas as formas de pagamento a nível local. O ensino doméstico não fora contudo abolido.

Sobre os métodos de iniciação à leitura e à escrita, podem distinguir-se dois, se se admite que o conceito de alfabetismo traduz uma iniciação à comunicação escrita, cujo nível de capacitação permita uma autonomia básica.

a) Método que começa no conhecimento do alfabeto — valores dos caracteres, grafia, poder dos sinais gráficos — daqui passa à silabação de que faz o eixo metódico gerador, por uma coexistência autónoma do jogo continuado de diferenciação — continuidade. É o método tradicional da soletração.

b) Deste método, organizado com base no processo didáctico-pedagógico da soletração, é no entanto possível deduzir um outro, em que a iniciação à leitura e à escrita se operava partindo directamente da oralidade (fonia) para a grafia. Com forte apelo à memorização e à imitação, os aprendizes tomavam como suporte básico o seu próprio nome, a partir do qual eram iniciados aos sinais gráficos e fónicos e aos seus valores. Muito provavelmente este recurso foi o mais utilizado no espaço doméstico, onde escasseavam elementos para organizar uma aprendizagem. Uma aprendizagem de sentido utilitário, cujos pragmatismo e capacidade de realização se reforçam por tentativa e erro e pelo exercício de funções que exigem leitura e escrita.

Como se desembaraça graficamente um escrevente que não teve acesso ao método silábico, ou mesmo a um método centrado no alfabeto? Muito

mal, valendo-se da imitação, redigindo o seu nome letra a letra; as letras fechadas em si próprias; sem raciocínios de reversibilidade; não antevendo, nem distinguindo os valores absoluto e relativo dos sinais gráficos; não esboçam nem sabem tirar partido das ligações das letras a montante e a jusante. Não há cadência, nem métrica, ora se apresenta ligado o que devia estar separado, ora expressamente separado o que devia ligar-se. Há uma ausência manifesta de critérios e regras de maiusculação, sendo por vezes utilizada a inicial maiúscula nas preposições de ligação e não nos vocábulos do nome. Um e outro destes métodos, sobretudo o segundo gera níveis de alfabetismo que se torna necessário caracterizar, graduar e explicar. Níveis de alfabetismo que se traduzem em graus de capacitação e de utilização da cultura escrita na resolução das questões do quotidiano e na definição de estratégias e destinos da vida.

A existência de diferentes níveis de alfabetismo e a necessidade de tê-los em conta na análise historiográfica é um requisito fundamental dos estudos sobre alfabetização, não apenas para o Antigo Regime ou para o período não-estatístico. Com efeito, estudos exploratórios, por mim desenvolvidos para o Vale do Ave, referentes a operários têxteis, de ambos os sexos, sindicalizados, nascidos entre 1880 e 1930, deixam antever os seguintes níveis de alfabetismo, a partir do registo e caracterização utilizados pelos funcionários do sindicato, mediante informação dos próprios: analfabetos; sabem ler e escrever mal; sabem ler e escrever, frequentam a instrução primária; 3ª classe; 4ª classe/2º grau. E não parece que esta gradação resulte de alguma conflitualidade em torno do conceito de alfabetizado, sugere sim que, quer para os próprios operários, quer para os funcionários do sindicato, era perfeitamente assumido que muito poucos alunos concluíam a instrução primária e que não obstante poderiam fazer recurso da leitura e da escrita, para certas tarefas do quotidiano (Magalhães, 1994b, p. 15-16).

Também um estudo sobre a alfabetização na paróquia de Sta. Tecla, concelho de Celorico de Bas-

to, cuja população se dedicava essencialmente à agricultura, tomando como indicador de alfabetismo a capacidade de assinar o próprio nome de forma regular, mostra que o *Recenseamento de 1911*, penalizou a população masculina, quanto à taxa de alfabetização. Enquanto segundo este censo, dos 283 homens recenseados, 117 sabem ler e escrever (41,3%), uma observação empírica, com base no regista autográfico, permitiu concluir que 185 dos mesmos 283 homens ou seja, 65,4% são alfabetizados. Para o sexo feminino, a diferença é menos acentuada (Carvalho, 1993, p. 80).

Ensaçando uma periodização do processo de alfabetização dos Portugueses entre o século XVI e a primeira metade do século XIX, pode admitir-se que a uma expansão da procura de aprendizagem e reforço da leitura e escrita que marcou o século XVI, sucede um período de quebra e estagnação, acompanhando uma crise generalizada nos aspectos económico, político e cultural. Através de leis rigorosas, os monarcas procuraram obstar à emigração e à fuga de braços da agricultura, restringindo o ensino de latim nas pequenas vilas. A situação e o sentido da evolução tornaram-se de novo positivos a partir do último quartel do século XVII, acompanhando um período de acentuado crescimento populacional, uma vaga de reorganização nacional no plano administrativo e um reforço da Língua Portuguesa, dando sequência ao movimento da Restauração. Este movimento expansivo entronca directamente na política joanina das Luzes. O período de expansão interrompe-se com as gerações nascidas na primeira década do século XVIII e, por volta de 1730, a tendência evolutiva é já de uma descida acentuada no número de alfabetizados, acompanhando uma interrupção nas taxas de crescimento da população. É ainda com as gerações nascidas entre as décadas de 1730 e 1740 (gerações adultas ao tempo de Pombal) que o número de alfabetizados cresce rapidamente, atingindo um pico elevado por volta de 1760. O período final do século XVIII é de novo marcado por uma grande procura na alfabetização, a que não correspondem índices elevados no que se refere à prática da leitura

e da escrita. Essas gerações, nascidas entre 1750 e 1760, sofreram os efeitos de uma certa desagregação das estruturas alfabetizadoras tradicionais na sequência da política reformadora pombalina, tardando a restabelecer-se o movimento de recuperação. É já a partir das últimas décadas do século XVIII e primeiras décadas do XIX, que volta a crescer a taxa de alfabetização. A Revolução de 1820 culmina um período de crescente procura de alfabetização, embora as primeiras décadas do Liberalismo venham a ficar marcadas pelo estigma de uma crise no desenvolvimento do sistema público de instrução e alguma refracção por parte de certas franjas da população rural, em aderirem ao processo escolar. Por consequência, há de novo uma quebra no movimento de alfabetização, cuja inversão definitiva no sentido ascendente se viera a operar na transição para o último quartel do século XIX.

Em síntese e até melhor opinião, podemos dizer que:

a) No Portugal do Antigo Regime, nobres, eclesiásticos e monges, membros das profissões liberais, letrados, grandes comerciantes (negociantes) com estabelecimento, estaqueiros, monopolistas, grandes proprietários de bens fundiários, capitais ou bens móveis, eram alfabetizados, podendo por si próprios, fazer uso regular das capacidades de leitura e de escrita, para os assuntos do quotidiano, seu e da comunidade.

b) Entre as estruturas sócio-profissional, sócio-administrativa e judicial e o nível de alfabetização, há uma grande correspondência.

c) Viver na cidade, ser do sexo masculino e ser proprietário de bens e meios de produção próprios, bens de raiz, ou bens móveis em grande escala, corresponde normalmente a ser alfabetizado. Nas cidades, as esposas dos nobres e de grandes comerciantes eram geralmente alfabetizadas. Entre os médios e pequenos comerciantes, a situação era mais irregular, sendo as suas esposas vulgarmente analfabetas. Desde o século XVI que os ourives e gravadores sabiam ler e escrever.

d) Fora das cidades, o acesso à leitura e à escrita é mais selectivo, não obstante há sectores só-

cio-productivos que aprenderam e praticaram a leitura e a escrita com regularidade. São geralmente proprietários de bens de raiz e/ou bens móveis e assumem funções de poder e responsabilidades na gestão dos bens materiais e na administração dos assuntos da comunidade. São normalmente empregadores e indivíduos de quem depende o fruto próprio e de outrem, vulgo amos.

e) Estudos empíricos elaborados numa paróquia rural do Vale do Ave, sugerem que por meados do século XVIII, cerca de 50% dos residentes (entre autóctones e imigrados) do sexo masculino, eram leitores e assinantes, podendo redigir ainda que de forma grotesca, pequenas mensagens.

Sobre a Historiografia da Alfabetização em Portugal

A História da Alfabetização em Portugal é todavia um campo muito aberto e marcado por grandes lacunas no conhecimento, quer para o período pré-estatístico, que para o período estatístico. É um domínio interdisciplinar aonde aportam os olhares de investigadores e de especialistas, ancorados em diversos domínios do saber, cuja complementaridade e articulação, nem sempre se têm operado da melhor forma. Se há uma externalidade ao fenómeno e aos processos de alfabetização, que legitima a confluência e a afinidade destes olhares, se há lacunas cuja superação desafia os investigadores de domínios afins para pesquisas de teor historiográfico e se a complexidade e multidimensionalidade dos fenómenos requisita abordagens interdisciplinares, é fundamental contudo gerar e sedimentar eixos de investigação centrados na internalidade inerente ao fenómeno histórico da alfabetização.

Esta questão de internalidade e da externalidade do fenómeno e dos processos de alfabetização, torna-se ainda mais complexa dada a ausência de uma representação e de um discurso, ou mesmo de uma tradição historiográfica, aglutinadores. Neste sentido, a historiografia da alfabetização não está isenta de riscos. Citemos alguns: a) o acantonamento regional, geográfico, sociológico, pedagógico

gico; b) a distorção de olhares, fruto de focalizações ancoradas em lógicas estritamente disciplinares; c) o reducionismo, ou o empolamento exagerado das conclusões, geradas a partir de uma única fonte historiográfica, de uma única conjuntura económica, social, cultural, ou política, de uma externalidade heurística, em que as fontes históricas não são interrogadas a partir de uma problemática e de uma conceptualização, mas exploradas exclusivamente em si próprias, como se houvessem sido escritas para informarem sobre alfabetismo.

Vai para uma década que, em Portugal, se desenvolvem trabalhos de investigação com relativa sistematicidade, por forma a tornar possível superar parte das lacunas no conhecimento historiográfico e rever algumas das conclusões, retiradas noutros contextos de investigação e com recurso a suportes metodológicos bem menos elaborados. Neste sentido relevam os trabalhos obtidos pelo labor incansável de Ribeiro da Silva, a quem fica a dever-se o mérito de haver convertido a História de Alfabetização em Portugal numa preocupação científica do mundo universitário. Genericamente e tomando essencialmente os estudos publicados, podem referenciar-se os seguintes trabalhos: a) sobre os processos de alfabetização dos portugueses; (Grácio, 1981; Silva, 1982, 1984, 1986, 1991, 1993; Ramos, 1988; 1993; Reis, 1988, 1993; Magalhães, 1990; 1991; 1994; Rodrigues, 1995); b) sobre a educação de adultos (Dias, 1982; Fernandes, 1980-1981; Magalhães, 1994); c) sobre o ensino de primeiras letras (Fernandes, 1994; Adão, 1995; Magalhães, 1994); d) sobre as questões da leitura (Costa, 1979); e) sobre política educativa (Reis, 1988, 1993; Nóvoa, 1988). Há estudos não publicados cujo contributo não pode ser negligenciado, entre outros: Carvalho, 1993; Rodrigues, 1993; Azevedo, 1993; (...). O nº 2 da Revista *Colóquio, Educação e Sociedade*, saído a público em fevereiro de 1993, reúne um conjunto de estudos sobre Educação de Adultos, com incidência na História da Alfabetização.

No momento actual, a investigação é de facto ainda muito reduzida, face à imensidão do tema e das problemáticas que sugere. É uma investigação

que depara com uma total ausência de informação histórica em sentido directo. Também ao nível de fontes indirectas, há uma grande ausência, quer de sinais autográficos, quer de indicações sobre níveis de alfabetismo, seja nos censos eleitorais de meados do século XIX, seja, nomeadamente nos cadernos de recrutamento militar. Também as informações sobre a circulação do livro e as práticas de leitura, são muito escassas, no entanto nas cozinhas tradicionais não raro se encontrava um móvel com alguns livros — catecismo, livro de cuidados de saúde, escrituras diversas. Nesse sentido, o historiador da história da alfabetização depara com uma grande dificuldade de informação, tendo necessidade de socorrer-se dos indícios de comportamento autográfico (assinaturas), conservados numa grande diversidade de documentação, que vai cruzando por forma a organizar séries que contenham uma base de sistematicidade. É de facto uma investigação que por ausência de informação específica credível, se tem vindo a desenvolver no âmbito da história serial. Séries que Chaunu designa de terceiro nível, por contraponto às séries directamente fornecidas pelas fontes, nomeadamente preços e listagens e às séries da história económica. São séries que visam a inferência de conhecimentos ao nível das culturas, mentalidades e comportamentos dos sujeitos, grupos e comunidades históricas.

Uma das linhas de investigação prosseguidas, toma por base a abordagem de grupos social e economicamente diferenciados (testamentários, agentes do poder local, portadores de passaporte). Uma vez caracterizado o grupo em estudo as investigações prosseguem, tendo por base uma classificação sumária do tipo de assinaturas. Neste sentido, destacam-se os trabalhos de Francisco Ribeiro Silva, e mais recentemente de Henrique Rodrigues.

Uma segunda linha de investigação, na qual nos inserimos, toma por base a reconstituição demográfica de comunidades paroquiais, alargando o estudo para as dimensões social, cultural e literária. São estudos desenvolvidos na longa duração, prosseguindo uma análise exaustiva de todos os membros da comunidade, autóctones e residentes,

cruzando informação de diversas fontes e tomando como indícios e marcas de alfabetização os registos autográficos e todas as marcas gráficas conservadas. As principais fontes do nosso trabalho são as fontes paroquiais: registos de baptismo, casamento e óbito. Todavia, uma vez definidas as unidades de análise (a comunidade, o indivíduo), torna-se possível cruzar e ampliar a informação a partir de outras fontes (judiciais, fiscais, testamentos, etc.). Para uma apreciação analítica e crítica das assinaturas, testamos uma escala em cinco níveis, tomando em atenção o traço, o grau de segurança e o estilo da grafia. A partir destes estudos, são possíveis algumas inferências, seja no que se refere aos possíveis grupos de alfabetizados, nas mesmas circunstâncias e contextos, seja no que se refere à inferência de níveis de uso e de participação sócio-cultural pela via da escrita. Mas não apenas esta dimensão funcional da escrita, mas também sua dimensão antropológica — quantos assentos officiosos não foram também o local de registo das mensagens de angústia, face às agruras do tempo, seja pela parte de escritvães, seja pela parte dos próprios eclesiástico? Muitos assentos estão reescritos nas capas e nas margens, revelando-se uma via de penetração no quotidiano da populações.

É uma investigação consequente, nos quadros regional e inter-regional, mas que esboça apenas os primeiros passos. É necessário ampliar as equipas de trabalhos, fazer confluír os vários ângulos de abordagem — história das elites a partir das *Pautas* setecentistas, história das milícias e ordenanças, etc. É no entanto um domínio da investigação que atrai importantes contributos, dentro e fora dos grupos de historiadores, onde os olhares pedagógicos se têm de cruzar a cada momento com os olhares historiográficos, onde antropólogos, sociólogos, linguistas e psicolinguísticas, os especialistas em comunicação, têm um importante campo de interação com os historiadores.

JUSTINO PEREIRA MAGALHÃES, doutorado em Educação (História da Educação) pela Universidade do Mi-

inho, é professor-auxiliar do Departamento de Ciências Básicas da Educação do Instituto de Educação e Psicologia pela mesma Universidade. Coordena a área de especialização em História da Educação do curso de mestrado em Educação além de ser diretor do curso de licenciatura em Educação, ambas as atribuições no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Entre as suas principais obras, destacam-se: MAGALHÃES, J., (1996). *Cultura escrita e missão: os “estados” dos conventos beneditinos do Brasil no século XVIII*. In: NÓVOA, António, et al. *Para uma história da educação colonial: hacia una historia de la educación colonial*. Porto/Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/EDUCA, p. 93-111; MAGALHÃES, J., (1996). Um apontamento para a História da Alfabetização e da educação de adultos nos séculos XIX e XX em Portugal. In: COMISSÃO ORGANIZADORA DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Educação de adultos em Portugal: situações e perspectivas*. Coimbra, p. 83-102; MAGALHÃES, J., (1994) *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Tese (Doutorado em História da Educação).

Referências bibliográficas

- ADÃO, A, (1995). *Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. 2 vols. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação. Tese de Doutoramento (brochura).
- CARVALHO, E, (1993). *A alfabetização em Basto (Sta. Tecla): séc. XVIII-séc. XX*, Concelho de Celorico de Basto. Odivelas: Instituto de Ciências Educativas.
- CHARTIER, R, (1988). *A história da cultura, entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- CIPOLLA, C.M, (1969). *Literacy and Economic Development in the West*. Baltimore, Maryland: Penguin Books. (Trad. Port. *Instrução e desenvolvimento no Ocidente*. Lisboa: Editora Ulisseia)
- COELHO, F.A., (1895). Para a História da Instrução Popular. *Revista da Educação e Ensino*, vol. X, Lisboa.
- _____, (1916). *Cultura e analfabetismo*. Porto: Renascença Portuguesa.
- CRESSY, D., (1980). *Literacy and the social order: reading and writing in Tudor and Stuart England*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIAS, J.R., (1982). *A educação de adultos: introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho, 3ª ed.

- FERNANDES, R., (1980/81). Nascimento da educação de adultos em Portugal, séc. XVII-séc. XVIII. *O Instituto*, vols. CXL-CXLI. Coimbra, pp. 43 e ss.
- _____, (1993). Marcos do processo histórico da alfabetização de adultos em Portugal. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 2, pp. 115-144.
- _____, (1994). *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras do pombalismo a 1820*. Porto: Porto Editora.
- FURET, F., OZOUF, J., (1977). *Lire et écrire: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Les Éditions de Minuit, vols. I, II.
- GRÁCIO, R., (1981). Ensino primário e analfabetismo. In: SERRÃO, J. (dir). *Dicionário de história de Portugal*. vol. II. Porto: Livraria Figueirinhas.
- GRAFF, H.J., (1979). *The literacy myth: literacy and social structure in the Nineteenth-Century City*. New York/San Francisco/London: Academic Press.
- _____, (1981). *Literacy in history: an interdisciplinary research bibliography*. New York/London: Garland Publishing.
- _____, (1986). *The legacies of literacy: continuities and contradictions in Western Culture and society*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- _____, (1987). *The labyrinths of literacy: reflections on literacy past and present*. London: The Falmer Press.
- _____, (1989). *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*. vols. I, II, III. Bologna: Società Aditirce in Mulino.
- GRAINHA, M.B., (1908). *O analfabetismo em Portugal*. Lisboa.
- HOUSTON, A., (1985). *Scottish literacy and the Scottish identity: illiteracy and society in Scotland and Northern England 1600-1800*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAESTLE, C.F., (1985). The history of literacy and the history of readers. *Review of Research in Education*, 12. American Educational Research Association, pp. 11-53.
- _____, DAMON-MOORE, H. et al., (1991). *Literacy in the United States: readers and reading since 1880*. New Haven and London: Yale University Press.
- LARQUIÉ, C., (1981). L'alphabétisation à Madrid en 1650. *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*. Vol. XXVIII, pp. 132-157.
- LUZURIAGA, L., (1919). *El analfabetismo en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- MAGALHÃES, J., (1990). Alfabetização e funcionamento do Regime Liberal: frequências de alfabetização da população bracarense em 1836. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), pp. 117-132; (2), pp. 119-133.
- _____, (1991). Apontamentos sobre componentes estruturais da história da alfabetização. *FORUM*, 9/10, pp. 45-69.
- _____, (1993). Cultura escrita e missionação: os estados dos conventos beneditinos do Brasil do século XVIII. *ISCHE XV (International Standing Conference for the History of Education)*, Lisboa, 21-25 julho.
- _____, (1993). A reconstrução de paróquias como base de dados para a história da alfabetização e da cultura. *III Congreso de la Asociación de Demografía Histórica*, UM, 22/24 de abril.
- _____, (1994). *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- _____, (1994). Um apontamento para a História da Alfabetização e da Educação de Adultos nos sécs. XIX e XX em Portugal. *Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: situação e perspectivas*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 29 a 30 de abril de 1994.
- _____, (1994). Estratégias Educativas do Vale do Ave na transição do Antigo Regime. *V Colóquio Galaico-Minhoto*. Universidade do Minho, Braga, 21 a 24 de setembro.
- _____, (1995). Demografia e alfabetização no vale do Ave na transição do Antigo Regime. *IV Congreso de la Asociación de Demografía Histórica*, Bilbao, Espanha, 20/23 de setembro de 1995.
- NUÑEZ, C.E., (1992). *La fuente de la riqueza: educación e desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.
- QUÉNIART, J., (1984). De l'oral à l'écrit: les modalités d'une mutation. *Histoire de l'Éducation*, 21, pp. 11-35.
- _____, (1977). Les apprentissages scolaires élémentaires au XVIIIe siècle: faut-il réformer maggiolo? *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*. Tome XXIV, pp. 3-27.
- RAMOS, R., (1988). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal Contemporâneo. *Análise Social*, XXIV (103-104), pp. 1067-1145.

- _____, (1993). O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio, Educação e Sociedade*, 2, pp. 41-68.
- REIS, J., (1988). O analfabetismo em Portugal no século XIX: algumas reflexões em perspectiva comparada. In AAVV (1988). *I Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REIS, J., (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 2, pp. 13-40.
- RODRIGUES, H., (1995). *Emigração e alfabetização: o Alto-Minho e a miragem do Brasil*. Viana do Castelo: Governo Civil de Viana do Castelo.
- RODRÍGUEZ, M-C, BENNASSAR, B., (1978). Signatures et niveau culturel des témoins et accusés dans le procès d'Inquisition du ressort du Tribunal de Tolède (1525-1817) et de Ressort du Tribunal de Cordoue (1595-1632). *Cahiers de Monde Hispanique et Luso-Brésilien (Caravelle)* 31, pp. 17-46.
- SAUGNIEUX, J., (1982). *Cultures populaires et cultures savantes en Espagne du Moyen Age aux Lumières*. Paris: CNRS.
- SCHOFIELD, R.S., (1981). The measurement of literacy in pre-industrial England. In GOODY, J (ed). *Literacy in traditional societies*, 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 311-325.
- SILVA, F.R., (1982). Níveis de alfabetização de oficiais administrativos e judiciais dos concelhos de Refojos de Riba d'Ave e da Maia, na 1ª metade do séc. XVII. Separata de *Actas do Colóquio de História Local e Regional*. Sto. Tirso, pp. 307-336.
- _____, (1984). O Concelho de Gaia na 1ª metade do séc. XVII: instituições e níveis de alfabetização dos funcionários. *Gaya*, vol II. N. Gaia, pp. 187-212.
- _____, (1986). A alfabetização no Antigo Regime: o caso do Porto e sua região (1580-1650). *Revista da Faculdade de Letras do Porto - História*, II série, Vol. III, pp. 101-163.
- _____, (1991). Barroco e escolarização: taxas de alfabetização no Porto nos inícios do século XVIII. In *I Congresso Internacional do Barroco. Actas*. Vol. II. Porto: Reitoria da Universidade do Porto/Governo Civil do Porto, pp. 452-461.
- _____, (1993). História da Alfabetização em Portugal: fontes, métodos, resultados. In: *A história da educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades* [Nóvoa, A., RUIZ BERRIO, J. (ed.)]. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 101-121.
- SOUBEYROUX, J., (1985). *Niveaux d'alphabétisation en Espagne au XVIIIe siècle: premier bilan d'une enquête en cours*. Montpellier: CERS/UER II, pp. 117-135.
- STONE, L., (1969). Literacy and education in England 1640-1900. *Past & Present*, 42.
- VIÑAO FRAGO, A., (1984). Del analfabetismo a la alfabetización: analisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la Educación*, 3, pp. 151-189; 4 (1985), pp. 209-226.
- _____, (1985). El proceso de alfabetización en el Municipio de Murcia (1759-1860). Separata de *La Ilustración Española*. Actas de Coloquio Internacional celebrado en Alicante 1-4 octubre. Alicante: Instituto Juan Gil-Albert. Diputación Provincial de Alicante, pp. 235-250.
- _____, (1988). Alfabetización e ilustración; difusión y usos de la cultura escrita. *Revista de Educación, Número extraordinario: La educación en la Ilustración Española*, pp. 277-302
- _____, (1989). Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana. *Revista de Educación*, 288, pp. 35-44.
- _____, (1990). Oralidad y escritura: las pardojas de la alfabetización. *La comunidad de Madrid por la alfabetización*. Madrid: Comunidad de Madrid/Cosejería de Education, pp. 32-1-45.
- _____, (1992). Alfabetización y alfabetizaciones. In ESCOLANO BENITO, A. (dir.) *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*. Madrid/Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 385-410.
- _____, (1992). Alfabetización, lectura y escritura en el Antigo Régimen (siglos XVI-XVIII). In ESCOLANO BENITO, A. (dir) *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*. Madrid/Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 45-68.
- _____, (1993). Um campo aberto, em expansão e interdisciplinar: la historia de la alfabetización. In NÓVOA, A., RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A história da educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 85-100.