

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n1e28100>

Sob o amparo da cultura escrita: notas para uma história futura na América Latina

Under the protection of written culture: notes for a future history in latin america

Bajo el amparo de la cultura escrita: apuntes para una historia futura en América Latina

Andrea Marta Brito

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4741-9461>

Resumo: As práticas da cultura escrita se transformam em um tempo acelerado, marcado por algoritmos, enquanto a conquista plena do mundo da cultura escrita ainda não está consolidada, um problema persistente em nossa região. Propõe-se, portanto, analisar o panorama contemporâneo da cultura escrita na América Latina por meio de um levantamento de informações qualitativas e quantitativas, sob a perspectiva teórica da história cultural, bem como explorar as margens da responsabilidade coletiva da pesquisa e da formação educacional, com o objetivo de identificar possíveis contribuições que incentivem a sustentação do poder crítico e criativo da cultura escrita em contextos sociais justos.

Palavras-chave: cultura escrita; alfabetização; escolas; bibliotecas; pedagogias.

Abstract: The practices of written culture are transformed into an accelerated time signed by algorithms when the full conquest of the world of written culture is not yet welded, a persistent problem in our region. It is then proposed to analyze the contemporary framework of written culture in Latin America through a survey of qualitative and quantitative information and from the theoretical perspective of cultural history as well as to explore the margins of collective responsibility of research and educational training with the aim of identifying possible contributions that encourage sustaining the critical and creative power of written culture in just social scenarios.

Keywords: written culture; literacy; schools; libraries; pedagogies.

Resumen: Las prácticas de la cultura escrita se transforman en un tiempo acelerado signado por algoritmos cuando aún no está saldada la conquista plena del mundo de la cultura escrita, un problema persistente en nuestra región. Se propone entonces un análisis del entramado contemporáneo de la cultura escrita en América Latina a través de un relevamiento de información de corte cualitativo y cuantitativo y desde la perspectiva teórica de la historia cultural como así también explorar los márgenes de responsabilidad colectiva de la investigación y de la formación en el campo de la educación con el objetivo de identificar posibles contribuciones que animen a sostener la potencia crítica y creativa de la cultura escrita en escenarios sociales justos.

Palabras clave: Cultura escrita; alfabetización; escuelas; bibliotecas; pedagogías.



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

1 Introdução

A versão contemporânea da pergunta “o que é um leitor?” surge aí. O leitor diante do infinito e da proliferação. Não o leitor que lê um livro, mas o leitor perdido em uma teia de signos.

(Ricardo Piglia, 2005, p. 27)¹

Em seu ensaio, o escritor argentino Ricardo Piglia (2005) propõe rastrear os modos de representação da figura do leitor na literatura por meio de histórias particulares que “cristalizam redes e mundos possíveis”, construindo assim uma sociedade imaginária, não de leitura, mas de leitores que, segundo ele, sempre parecem estar à beira da extinção, ou melhor, isso sempre foi anunciado.

Entre os casos reconstruídos, a figura do “último leitor” exemplifica a história de Ernesto Che Guevara e, em seu desenrolar, sua jornada revolucionária se torna uma alegoria da leitura como uma viagem. Onde a leitura entra em conflito com a ação política, argumenta Piglia, pode-se falar de uma leitura em uma situação perigosa, confrontando um mundo hostil, caracterizado tanto pela persistência quanto pela fragilidade. Trata-se de um processo de leitura serial e de longo prazo, com ritmos variáveis, metamorfoses e mudanças abruptas, um processo que acompanha o indivíduo ao longo da vida.

Vivemos em uma época de transformações tecnológicas e culturais profundas e sem precedentes, com dimensões jamais imaginadas na cultura escrita. A revolução digital marca um ritmo acelerado em sua longa história e, por meio de suas mutações, provoca uma mudança radical, colocando leitores e escritores em relação a dois mundos distantes em sua materialidade e produção simbólica: o mundo da imprensa e o mundo da mídia digital.

O capítulo sobre a história dos leitores e escritores, escrito no presente em relação a essas transformações, ainda oferece pouca margem para reflexão e, sobretudo, um final em aberto. Contudo, mantém um ponto de continuidade com os capítulos anteriores: a relação desigual estabelecida entre aqueles que leem e escrevem e aqueles que não o fazem, geralmente associada a processos mais amplos de desigualdade na distribuição social, regulados pelos mecanismos de poder de

¹ Epílogo: Em “O Último Leitor”, Piglia relata que Ernesto Che Guevara passou sua última noite ferido, antes de ser morto na Bolívia, na pequena escola de La Higuera. A professora local, num gesto de caridade, trouxe-lhe um prato de comida. Ao recebê-lo, ele apontou para uma frase escrita no quadro-negro: “Falta o acento”, foram suas últimas palavras. A frase dizia: Eu sei ler.

nossas sociedades. Nesse sentido, o presente capítulo antecipa e confirma sua conclusão: a impotência daqueles que não leem nem escrevem em um mundo hostil.

As seções a seguir oferecem algumas perspectivas para a escrita a partir de uma ótica regional. Por meio de um levantamento de informações qualitativas e quantitativas, e sob a perspectiva teórica da história cultural, o objetivo central é analisar o panorama contemporâneo da cultura escrita na América Latina, atentando-se para a justaposição de nuances e temporalidades. Nesse sentido, o período da recente pandemia que assolou o mundo serve como uma lente através da qual se podem identificar certas tendências emergentes nas práticas da cultura escrita. A entrada de novas gerações na cultura escrita é outro ponto de análise, considerando o papel que bibliotecas e escolas podem desempenhar nessa transição, para que a leitura e a escrita acompanhem crianças e jovens ao longo de suas vidas.

2 Uma tempestade

Na clínica de leitura, quem tem a melhor visão nem sempre lê melhor.
(Ricardo Piglia, 2005, p. 19)

Na América Latina, as últimas décadas do século passado e as primeiras do atual desdobraram um mapa da cultura escrita que se mostrava fragmentado, com marcos visíveis e persistentes de desigualdade entre fronteiras, impulsionados por transformações tecnológicas.

Foram incluídas bibliotecas de toda a região. Em sua ampla variedade — nacionais, municipais, públicas, populares, comunitárias, digitais, móveis e itinerantes, infantis, universitárias ou escolares, prisionais, indígenas ou especializadas — as bibliotecas enfrentaram o desafio do acesso, dificultado pela desigualdade na disponibilidade de livros e também na infraestrutura e conectividade necessárias para sua própria gestão e para seus usuários. A digitalização dos serviços, concentrada principalmente em bibliotecas públicas e centros acadêmicos, progrediu lenta e desigualmente, pressionada pela aceleração tecnológica e pelo financiamento insuficiente para políticas públicas. Seus esforços foram afetados pela tendência global de declínio na compra e leitura de livros diante da crescente onipresença da leitura em formato digital — trocas, redes sociais e leitura de e-books, estes últimos sendo mais frequentemente compartilhados do que comprados, apesar do crescimento do mercado — com um forte impacto negativo no mundo das livrarias e

editoras (Chartier, R., 2021b). Com recursos humanos e materiais limitados, mas rica em diversidade, as bibliotecas da região cumpriram sua função social transformando seus espaços em verdadeiros pontos de encontro. E, com especial atenção ao acolhimento de grupos sociais vulneráveis, as bibliotecas promoveram o intercâmbio, a produção cultural, a participação social e abordaram problemas que surgiam numa sociedade marcada por dificuldades, incluindo o analfabetismo funcional entre crianças, jovens e adultos.

Por sua vez, as instituições de ensino se depararam com o imperativo da mudança para integrar as tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem, um imperativo proclamado nos pronunciamentos grandiloquentes de discursos políticos e refletido em uma distribuição heterogênea e descontínua de equipamentos, juntamente com iniciativas de formação dispersas. Enquanto isso, nas salas de aula, as experiências pedagógicas testadas pelos professores dentro da materialidade híbrida dos espaços educativos traçavam as linhas mutáveis e invisíveis da inovação escolar. Nas mãos dos professores, suas ações puseram em movimento as transformações da cultura escrita e de seu ensino. Assim, e dentro das condições de possibilidade, a relação entre leitura e escrita, a busca e seleção de informações, o lugar da imagem, o vínculo entre o oral e o escrito, entre outras questões, fervilhavam no terreno das práticas e, longe de produzir as mutações radicais esperadas, começaram a funcionar na continuidade das atividades que já estavam em curso (Chartier, 2012).

Mal entrámos na segunda década deste século e fomos engolfados por uma turbulência global (Rockwell, 2018). Perante a pandemia da Covid-19, a desorientação foi o tom emocional predominante que, inesperadamente e durante muito tempo, dominou o mundo inteiro. E na passagem prolongada de longos dias de confinamento, a esperança oscilava entre a expectativa e o desespero, observando como a vida continuava lá fora, para além da civilização humana, na expansão de plantas e animais que retomavam o seu espaço (Burucúa, 2020; Goldin, 2021).

No desenrolar da pandemia, duas revelações relacionadas tornaram-se evidentes: o apelo à interconexão digital como estratégia global de comunicação e contenção subjetiva diante do confinamento e, conseqüentemente, a demonstração e o reforço de uma profunda desigualdade que condenou grande parte da população à

exclusão, enquanto enriquecia exponencialmente o poder econômico concentrado nas mãos de grandes corporações no mundo digital.

Confirmando esse processo, o uso acelerado das tecnologias digitais de comunicação e informação operou em resposta aos efeitos suspensivos da incerteza e, em retrospectiva, é possível identificar alguns movimentos que reverteram algumas das transformações na cultura escrita que vinham se desenvolvendo. Errantes, instáveis, diversos e variados, vale a pena identificar algumas de suas características no âmbito das práticas culturais e educacionais que os fomentaram.

Diante do isolamento, as bibliotecas e seus bibliotecários reafirmaram seu papel social crucial, não apenas em termos de acesso à informação e ao patrimônio cultural, mas, sobretudo, em sua identidade simbólica como espaços acolhedores e receptivos. A adaptabilidade dos bibliotecários permitiu-lhes navegar pelas fronteiras mutáveis e preexistentes entre o acesso presencial e remoto, entre o impresso e o digital, colocando à prova a "mentalidade bibliotecária" (Parada, 2021). Em meio a uma carga de trabalho excessiva e à interrupção das tarefas administrativas, as bibliotecas expandiram sua capacidade de atendimento remoto para garantir o acesso aos seus usuários. Exemplos disso incluem exposições virtuais, a produção e distribuição de podcasts e audiolivros, a publicação online de narrativas orais e entrevistas com escritores e promotores literários. Além disso, diante do isolamento social, as bibliotecas tornaram-se mediadoras para a circulação de vozes e experiências e canais de disseminação de informações em meio à incerteza geral causada pela pandemia. Em um extremo, destacou-se sua colaboração nas tarefas de assistência diante da emergência sanitária (Salaberria, 2020)

. A suspensão das aulas presenciais, implementada devido à pandemia, também desestabilizou as coordenadas da vida cotidiana nas instituições de ensino. Assim, os elementos que, ao longo de um extenso período — espaço, tempo e recursos físicos — definem uma escola, instituto de ensino ou universidade como tal, foram abruptamente alterados, e com eles, os pontos de referência para o trabalho pedagógico. Dessa forma, o fechamento de espaços físicos, a interrupção do horário escolar e a necessária dependência das tecnologias de informação e comunicação para manter a continuidade educacional impulsionaram a criação de novas abordagens.

A implantação da tecnologia digital foi incorporada às práticas educacionais, possibilitando a continuidade, porém exigindo um investimento considerável de tempo e dedicação por parte dos professores, que já estavam habituados a utilizar essas tecnologias em suas aulas de maneiras distintas. As variáveis que mais influenciaram essa diferença foram, por um lado, o acesso tecnológico dos professores — bem como dos alunos e suas famílias — e, por outro, a disponibilidade de conhecimento pedagógico para selecionar, utilizar e/ou produzir propostas e recursos adequados à modalidade adotada. Em relação ao primeiro ponto, considerando o cenário variado na região, o levantamento da época confirmou a desigualdade em infraestrutura e conectividade; por exemplo, 93% dos professores na Costa Rica possuíam um laptop, enquanto apenas 43% dos professores em Honduras tinham esse dispositivo. E em termos de disponibilidade de internet banda larga, a cobertura desse serviço variava de 46% no Paraguai a 89% no Uruguai (Oliveira; Pereira, 2021). O panorama revelou aspectos específicos da desigualdade de gênero, como, por exemplo, a diferença entre mulheres e homens na realização de tarefas domésticas — condição para se dedicarem ao ensino quando transferidas para o domicílio (61% das professoras são as únicas responsáveis por essas tarefas) — e no apoio às crianças com as atividades escolares, um papel que ficou sobrecarregado durante os períodos de ensino remoto. Na Argentina, pelo menos, quase 9 em cada 10 pessoas que assumiram o papel de apoio educacional eram mulheres (Argentina, 2020).

Em relação ao segundo ponto, a disposição para implementar propostas pedagógicas utilizando tecnologia variou de acordo com o conhecimento específico disponível aos professores. Essa diferença é influenciada por fatores geracionais, que podem ser identificados no processo de integração da tecnologia nas salas de aula antes da pandemia: a abordagem proativa dos professores mais jovens, impulsionada por sua própria experimentação ou pela aprendizagem compartilhada entre pares, contrastava com as iniciativas dos professores mais experientes, que geralmente eram incentivados a adotar dispositivos tecnológicos em suas práticas de ensino por familiares mais jovens. Essa diferença teve um impacto desigual no tempo necessário para elaborar propostas para a sala de aula. E, dada a urgência, as iniciativas de formação docente promovidas pelas políticas educacionais não conseguiram

fortalecer as práticas dos professores com menos experiência em tecnologia digital² (Brito, 2023).

Nesse contexto de desigualdades, uma mudança de abordagem comum e enérgica se consolidou para garantir a continuidade educacional e iluminar o foco que lhe dava sentido. Com intensidade variável, o desafio atingiu professores em todos os níveis do sistema educacional, exigindo sua intervenção não apenas na aquisição de conhecimento, mas também, e sobretudo, na manutenção, recuperação ou fortalecimento do vínculo pedagógico com os alunos.

A mudança na fisicalidade e nos gestos, como parte da dimensão relacional e emocional da prática docente, foi percebida abruptamente. Contudo, os professores reagiram com rapidez: na transição do espaço físico para a mediação das telas, as práticas da cultura escrita ajudaram a sustentar o vínculo institucional, social e afetivo em um período de incertezas.

As casas dos professores foram transformadas em ambientes de alfabetização envolventes, que as crianças pequenas visualizavam em suas telas, como televisores, enquanto aprendiam a ler e escrever. E, na falta de conexão com a internet, uma grande quantidade de materiais era enviada por mensagens de celular ou disponibilizada nos portões da escola, impressa em fotocópias. Leituras literárias motivadoras, ambientes acolhedores e as vozes envolventes dos professores, com livros em mãos, eram a fórmula usada para despertar o interesse dos alunos do ensino médio, geralmente ocultos atrás das câmeras. As apresentações dos professores buscavam se tornar cativantes, utilizando recursos visuais para atrair a atenção dos estudantes universitários que assistiam por trás de suas telas, tornando visível a complexidade das aulas expositivas, que haviam se tornado comuns nas salas de aula.

Com a implementação urgente do ensino remoto, as práticas de leitura e escrita foram rapidamente intensificadas na interseção das lógicas dos mundos impresso e digital. Mas, apesar do esforço pedagógico dedicado, o distanciamento

² "Os dados explicam a diferença na capacidade de usar recursos tecnológicos digitais entre as faixas etárias, e constata-se que, à medida que a idade dos professores aumenta, torna-se mais difícil trabalhar com tecnologias digitais. No outro extremo, enquanto 25% dos entrevistados com mais de 50 anos consideraram fácil ou muito fácil trabalhar com essas tecnologias, entre os de 29 anos ou menos, essa taxa chega a 49%. Ou seja, praticamente o dobro" (Red Estrado Chile, 2020, p. 18).

imposto durante esse período confirmou a natureza insubstituível da presença física para a transmissão do conhecimento.

Presença e proximidade foram enfatizadas como atributos essenciais, especialmente no caso da alfabetização infantil. Nesse contexto, as vozes dos professores coincidiram com as dos especialistas quanto à dificuldade de ensinar o sistema alfabético de leitura e escrita por meio de telas. Suas tentativas frustradas demonstraram isso: na melhor das hipóteses, ou seja, com conectividade disponível, a aula remota alternava entre a interação do professor com as crianças e a orientação às famílias para que as apoiassem em casa, guiando-as nas atividades iniciais de escrita à mão. Dessa forma, a modalidade remota enfraqueceu a estreita relação entre a materialidade da alfabetização em sala de aula – folhas, quadro-negro e cadernos – e a corporeidade dessa situação didática, deixando em aberto a questão do que de fato se alcançou na aprendizagem.

Uma lição decisiva aprendida, portanto, foi que a escrita em espaços culturais e educacionais implica uma profunda relação de proximidade (Chartier, A., 2021) e que, juntamente com a leitura, abre caminhos para a construção subjetiva coletiva. Contudo, pesquisas e estudos futuros, certamente necessários para romper o silêncio em torno dessa questão, poderão nos fornecer *insights* sobre a evolução dessas práticas para além da nossa própria experiência. E, a partir daí, provavelmente nos ajudarão a compreender o que aconteceu desde a pandemia, seja como resultado de desenvolvimentos anteriores ou como a inauguração de algo que continuaremos a descobrir (Chartier, R., 2021a).

O fato é que, mesmo em meio ao impressionante desenvolvimento e potencial das tecnologias digitais, a transmissão da cultura escrita continua sendo um gesto enraizado na experiência humana.

3 O Jardim dos caminhos que se bifurcam

A pergunta “o que é um leitor?” é também a questão de como os livros chegam ao leitor, como se narra a entrada nos textos.

(Ricardo Piglia, 2005, p. 25)

Associado às mudanças tecnológicas de nosso tempo, o que se considera saber leer e saber escrever, é uma fórmula que varia ao longo do tempo, sinalizada por marcos históricos significativos: a imprensa a vapor, o correio postal, o papel celulóxico, o rádio, a televisão e a internet, entre outros, são desenvolvimentos que

transformaram nossa relação com a recepção e a produção de textos escritos. Essa variação envolve suas funções sociais, fins educacionais e métodos de ensino (Chartier, A., 2021).

Essas mudanças se tornam tangíveis na noção de alfabetização que, durante as últimas décadas do século XX, se ramificou em resposta ao rápido surgimento das tecnologias digitais.

Por um lado, *literacies studies* destacaram os efeitos das tecnologias na construção de significado e chamaram a atenção para as relações entre os meios de representação (Kalman, 2008). As *new literacies* começaram então a estabelecer uma nova agenda para a alfabetização, abrindo caminho para incluir a apropriação de um conjunto de habilidades para o domínio de diferentes representações multimodais, entre as quais, além da imagem, do som e do movimento, estão a leitura e a escrita.

Por outro lado, há décadas testemunhamos uma proliferação da noção de alfabetização, que expandiu suas fronteiras em diversas direções. Já na década de 1970, associações e organizações de bibliotecas em todo o mundo promoveram o conceito de alfabetização informacional³ e, dessa forma, profissionais da leitura pública começaram a vislumbrar um mundo no qual a leitura, e seu próprio papel, permaneceriam essenciais para a formação de potenciais usuários de bibliotecas e serviços de gestão documental⁴ (Chartier; Hèbrard, 1994). Entre esses novos caminhos está também a alfabetização tecnológica, definida, entre outras coisas, como a aquisição de conhecimento básico sobre as ferramentas tecnológicas mais recentes e inovadoras, conforme delineado nas “Normas sobre Competências em TIC para Professores”⁵.

³ O uso original deste termo é atribuído a Paul Zurkowski, presidente da Information Industries Association nos Estados Unidos, em um trabalho para a Comissão Nacional de Biblioteconomia e Ciência da Informação dos EUA, em 1974. Nele, a alfabetização informacional da nação foi apresentada como um desafio razoável dentro de uma década, considerando-a como resultado da transformação dos serviços tradicionais de biblioteca em entidades inovadoras que fornecem informações ao setor privado (Bawden, 2002).

⁴ Foi um período prolífico na produção de documentos programáticos que construíram uma estrutura para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização informacional. Entre vários, podem ser citados os seguintes: “Literacy Standards for Student Learning” (ASSL, 1998), “Information Literacy Standards for Higher Education” (ALA, 2000), os “Standards on Information Literacy” (ANZIL, 2004) e as “Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning”, publicadas em 2006 pela IFLA, a principal organização mundial de bibliotecários (Area-Moreira, 2007).

⁵ Esta proposta foi desenvolvida em cooperação entre as empresas Cisco, Intel e Microsoft, a Sociedade Internacional para a Tecnologia na Educação (ISTE) e o Instituto Politécnico e a Universidade Estadual da Virgínia (UNESCO, 2008).

Nessa mesma linha, a diversificação dos significados de alfabetização encontrou inúmeras variações na definição da importância prioritária do domínio de certas habilidades necessárias à vida social. Assim, emergiram a alfabetização matemática, científica, audiovisual, acadêmica, cívica e emocional, entre outras. Por outro lado, por meio de uma profusão de acordos e declarações internacionais, estabeleceram-se definições variáveis entre as habilidades básicas de leitura e escrita, as capacidades necessárias para seu uso social e outras competências ligadas à proficiência em diferentes áreas do conhecimento, à gestão do mundo da informação e à participação social, dando origem à controversa ideia de “aprendizagem ao longo da vida”.

Mas, ao mesmo tempo, o debate incluiu alertas sobre a dissolução do peso específico ou “desinvenção” da alfabetização (Braslavsky, 2003; Soares, 1998; 2004)⁶, enfatizando a necessidade de restaurar a especificidade da alfabetização como porta de entrada para o mundo da cultura escrita por meio da aprendizagem do sistema alfabético de leitura e de escrita e o desenvolvimento associado de habilidades para o uso da leitura e da escrita em práticas sociais que envolvem a linguagem escrita.

O apelo à ação coincidiu com o reconhecimento de uma dívida para com os grandes grupos sociais afetados pela desigualdade. Isso permanece válido hoje na América Latina, onde a agenda de alfabetização enfrenta problemas persistentes que, apesar das melhorias, revelam um processo inacabado para aproximadamente 28 milhões de jovens e adultos com mais de 15 anos analfabetos. Existem lacunas significativas entre os países, especialmente nas faixas etárias mais avançadas⁷, e embora as taxas de alfabetização entre jovens de 15 a 24 anos estejam se aproximando da universalidade, refletindo altos níveis de cobertura do ensino fundamental, as maiores disparidades são encontradas nas áreas rurais, onde 12,8% da população jovem e adulta é analfabeta. Além disso, dada a estreita relação entre alfabetização, escolaridade e trajetórias educacionais, é importante considerar o aprofundamento das desigualdades de acordo com o gênero – em detrimento de

⁶ No debate na região, esta questão foi associada às dificuldades na construção de significados equivalentes em diferentes línguas: alfabetização, escrita, letramento (Soares, 1998; Kalman, 2008, 2017).

⁷ Por exemplo, no Brasil, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Paraguai, Peru e Suriname, um quarto ou um quinto da população com 65 anos ou mais é analfabeta (CEPAL, 2024).

mulheres jovens e adultas em áreas rurais, devido à exclusão escolar – ou de acordo com os grupos populacionais – os baixos níveis de escolaridade no caso da população indígena: apenas 69,9% conseguiram concluir o ensino fundamental, 48,9% o ensino médio incompleto e 31,7% o ensino médio completo – (UNESCO; UNICEF; CEPAL, 2022⁸).

Da mesma forma, os testes de avaliação padronizados alimentam a decepção da sociedade com os resultados de aprendizagem dos alunos. Com foco na alfabetização no âmbito do ensino fundamental obrigatório, os resultados do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE) de 2019 mostram que, em média, aproximadamente metade dos alunos do terceiro ano e três em cada quatro alunos do sexto ano não atingem o nível mínimo de proficiência em habilidades básicas fundamentais⁹. De fato, ao analisar os resultados de leitura, 44% dos alunos do terceiro ano e 69% dos alunos do sexto ano estão abaixo do nível mínimo. Uma análise mais detalhada revela desigualdades de aprendizagem entre os países da região, bem como oportunidades de melhoria: entre 2013 e 2019, Peru, Brasil e, em menor grau, Paraguai, República Dominicana e Equador, registraram progresso, enquanto alguns países apresentaram declínios significativos em alguns dos testes, como Argentina, Costa Rica e Guatemala. Nesse ponto, as informações confirmam que o principal fator de disparidades nos resultados acadêmicos está associado à segregação socioeconômica dentro dos países, condicionada pelo nível socioeconômico da família. E isso, embora os dados pareçam indicar que a escola atua como um agente "equalizador" ao longo do tempo, uma vez que a magnitude das discrepâncias entre os países tende a diminuir entre o 3º e o 6º ano, o progresso nos

⁸ A Classificação Internacional Padrão da Educação (ISCED), desenvolvida pela UNESCO, estabelece que o ensino secundário inferior e o ensino secundário superior têm, em geral, duração de 2 ou 3 anos cada, embora a configuração organizacional do ensino secundário não seja homogênea na região (UNESCO, 2024).

⁹ O ERCE 2019 (Estudo Regional Comparativo e Explicativo) é a quarta avaliação internacional realizada pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), na América Latina. Abrangeu um total de 16 países: 15 países de língua espanhola mais o Brasil. O ERCE mede o desempenho acadêmico padronizado de alunos do 3º e 6º ano do Ensino Fundamental nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências. Na área de língua portuguesa, avalia a compreensão leitora (localização de informações explícitas no texto; inferência de informações; interpretação do sentido geral; e reflexão sobre o conteúdo e a forma do texto) e a escrita (adequação ao propósito comunicativo; organização do conteúdo; coerência e coesão; vocabulário; e aspectos formais como ortografia e pontuação).

resultados acadêmicos da região entre 2013 e 2019 tem sido limitado (UNESCO; UNICEF; CEPAL, 2022; UNICEF; UNESCO; Banco Mundial, 2022).

Embora os efeitos da pandemia ainda sejam incertos¹⁰, há alertas sobre uma perda estimada de 1,5 ano de aprendizado para crianças na região, devido aos períodos mais longos e prolongados de fechamento de escolas na América Latina. Enquanto isso, os dados estão gerando tensões políticas diante dessa situação alarmante, que inclui uma classificação inegável de cada país, região, departamento e município em um ranking de mídia de alto impacto¹¹.

Com diferentes alcances — no caso do Brasil com a “Política Nacional de Alfabetização” (2019), posteriormente substituída pelo “Compromisso Nacional com Crianças Alfabetizadas” (2023), e também na Argentina com o “Plano Nacional de Alfabetização” (2024) — a máquina da alfabetização está sendo colocada em movimento por meio de retumbantes anúncios¹². As ações que buscam implementá-las contam com o apoio de diferentes atores: funcionários ministeriais e equipes técnicas; centros acadêmicos, especialistas e consultores; instituições educacionais, fundações e organizações sociais; editoras, empresas e grandes corporações que desenvolvem plataformas e recursos tecnológicos.

O desenvolvimento dessas ações não está isento das vicissitudes inerentes ao “debate metodológico” (Braslavsky, 2014)¹³, no qual, além da acalorada discussão

¹⁰ En el año 2023 se realizó el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) Postpandemia 2023 para medir el impacto de la pandemia en los aprendizajes de los estudiantes de la región; sus resultados aún no están publicados.

¹¹ Parte de um fenômeno mais amplo moldado por forças globais, a atual “crise” da leitura e da escrita nas sociedades tem sido rigorosamente estudada por Anne-Marie Chartier e Jean Hèbrard, que, focando no caso francês, apontaram para a extensão do problema a uma gama mais ampla de questões sociais. Assim, o déficit de leitura e escrita está intimamente ligado a um panorama social geral de desvalorização e fragmentação (Chartier, Hèbrard, 2022).

¹² Outros exemplos incluem: o Comitê Nacional de Alfabetização 2019-2023 (Guatemala), a Campanha de Alfabetização “Contigo Aprendo” (Chile), a Estratégia Nacional de Leitura, Criatividade e Imaginação (Nicarágua), a Estratégia Nacional de Leitura (México), o Plano Nacional de Alfabetização “Quisqueya Aprende Contigo” (República Dominicana), o Plano Nacional de Alfabetização Obrigatória (Honduras) e o Plano Nacional de Leitura e Escrita (Colômbia), entre outros. O desenvolvimento de planos ou campanhas específicas para aprimorar a leitura e a escrita é combinado ou incorporado a planos educacionais mais amplos ou linhas específicas de intervenção destinadas a melhorar os resultados de aprendizagem. Fonte: siteal.iiep.unesco.org.

¹³ Retomamos o termo cunhado pela educadora argentina Berta Braslavsky em seu livro “O Debate sobre Métodos no Ensino da Leitura: Seus Fundamentos Psicológicos e Renovação Atual”, publicado originalmente em 1962 na Argentina (Editorial Kapelusz). Esta obra apresenta uma visão abrangente dos debates pedagógicos e didáticos de sua época, contra os quais a autora buscou se posicionar em clara oposição ao chamado “método global”. O livro foi publicado em português em 1971 sob o título “Problemas e métodos no ensino da leitura” (Edições Melhoramentos. Editora da Universidade de São Paulo).

entre especialistas da área da didática, ouvem-se agora as vozes estridentes da ciência cognitiva, da ciência da comunicação, da neurociência — ou do elemento integrador de todas elas, as chamadas ciências da leitura. Com base em suas descobertas sobre a aprendizagem, suas recomendações, na maioria dos casos, incluem ferramentas de diagnóstico e exercícios para o ensino da leitura em sala de aula.

Enquanto isso, as escolas e seus professores, as últimas e centrais engrenagens da máquina, são mobilizados para reverter os resultados. O cotidiano escolar é organizado para seguir o cronograma de testes padronizados propostos pelos governos em diferentes níveis, e os professores planejam e distribuem o tempo escolar necessário para trabalhar — ou treinar — as crianças nas habilidades incluídas nos protocolos de aplicação dos testes. Suas práticas, ações inventivas e heterogêneas na hibridez da vida cotidiana das salas de aula, são ofuscadas pela prescrição de ações sustentadas por descobertas científicas que transmitem a esperança de uma melhoria visível e rápida (Ferreira; Albuquerque, 2021; Chartier; Brito, 2024).

A tarefa é ambiciosa; contudo, surge uma questão complexa na sua implementação. Os discursos defendidos e as ações realizadas não parecem responder de forma direta e clara ao problema central: abordar a relação entre diversidade e desigualdade.

Na nossa região, o desafio da alfabetização torna-se mais complexo quando consideramos a diversidade linguística, dada a presença significativa tanto de comunidades indígenas como do atual fluxo global de populações migrantes, bem como o mapa de línguas em contacto. Como se pode ver no mapa regional, muitas destas populações enfrentam limitações estruturais, resultando em grupos social e economicamente vulneráveis.

Contudo, a intervenção parece estar mais focada em priorizar a elevação dos níveis de proficiência em leitura e escrita acima da média do que em considerar a diversidade de origens culturais que coexistem, enriquecem e complexificam o acesso à cultura escrita, bem como as condições que criam lacunas nos resultados de leitura e escrita, afetando grupos sociais desfavorecidos e minorias.

4 Zonas de Passagem

Não nos perguntaremos tanto o que é ler, mas sim 'quem' está lendo (onde está lendo, por quê, em que condições, qual é a sua história).
(Ricardo Piglia, 2005, p. 24)

A questão da diversidade é iluminada, ampliada e problematizada dentro das coordenadas do mundo digital: as mídias tecnológicas oferecem a possibilidade de intercâmbio e coexistência intercultural por meio de um processo facilitado pela dinâmica da rede global. Contudo, da perspectiva da nossa região, a inclusão nessas dinâmicas suscita alguns pontos críticos de preocupação.

Há mais de vinte anos, o antropólogo argentino-mexicano Néstor Canclini (2022) propôs a tríade diferença, desigualdade e desconexão para compreender a interculturalidade e a globalização a partir de uma perspectiva cultural. Ele sugeriu a incorporação da categoria conexão-desconexão nas ciências sociais para considerar os modos de integração (ou a sua ausência) na sociedade, no âmbito da desmaterialização das relações sociais, econômicas e culturais provocada pelos avanços tecnológicos. Ao fazê-lo, testou a intensificação das diferenças e desigualdades históricas — aquelas mais associadas à interação concreta e territorial — mas, além disso, abriu a hipótese da geração de novas modalidades de diferenciação, equalização ou desigualdade.

Duas décadas depois, é possível apreciar o poder analítico de sua proposta para problematizar os processos atuais de transformações tecnológicas e mutações culturais na América Latina e, em particular, extrair algumas lições específicas sobre a cultura escrita.

Uma questão básica e inicial diz respeito ao acesso e à circulação no mundo digital. Nossa região apresenta lacunas significativas no acesso à internet, tanto em comparação com regiões mais avançadas quanto entre países, afetando principalmente famílias de baixa renda e as áreas mais remotas. Nesses locais, a falta de infraestrutura e os altos custos limitam tanto o acesso ao serviço quanto sua qualidade — ou seja, velocidade e cobertura —, uma diferença que cria uma barreira entre o consumo e a possibilidade de criação de conteúdo e participação na web.

A lacuna se aprofunda quando se considera que a crescente sofisticação dos dispositivos, serviços e aplicativos digitais exige não apenas conectividade eficaz, mas também conhecimento para seu uso, cuja ênfase passou das habilidades matemáticas e da compreensão e produção de textos para as habilidades incluídas

na alfabetização digital, uma noção ainda sem consenso e hoje redefinida à luz da poderosa inteligência artificial.¹⁴

Se examinarmos mais de perto os recursos disponíveis relacionados à cultura escrita, constatamos que as bibliotecas latino-americanas têm o menor acesso à internet — além de uma equipe profissional estável —, embora a diferença não seja tão grande quando consideramos o número de usuários cadastrados (por exemplo, a região tem 147.656 bibliotecas — 23.020 com acesso à internet — enquanto a Europa tem 303.404 — 147.355 com acesso à internet — e o número de usuários cadastrados é de 155,9 bilhões e 188,4 bilhões, respectivamente) (IFLA, 2024). Essa equação prejudica o grande potencial da tecnologia digital para democratizar um patrimônio cultural compartilhado (Darnton, 2010).

Além da lacuna existente no acesso a materiais, outros fatores ilustram o panorama da região. Primeiro, a rede global revela a representação cultural desigual que, em termos linguísticos, demonstra a presença hegemônica do inglês sobre as línguas indígenas e outras línguas minoritárias. A produção e circulação cultural estendem-se à preeminência do inglês sobre a criação de conteúdo multilíngue, preservada em iniciativas dispersas — por exemplo, a presença de línguas indígenas na Wikipédia, ainda que com representação variada e mínima em relação ao todo — ou em ações emergentes, como estações de rádio ou aplicativos desenvolvidos por comunidades indígenas. O mesmo se aplica à produção e disseminação do conhecimento científico, uma vez que o acesso, a conectividade e os recursos definem os contornos da “sociedade do conhecimento” e determinam sua circulação em uma língua dominante, condição que, em sua contraparte impressa, leva à relutância das editoras em traduzir devido ao aumento do custo do livro (Chartier, 2021a). Assim, embora as inovações tecnológicas possibilitem cada vez mais a expansão cultural e científica, a distribuição desigual das oportunidades de acesso e interação enfraquece seu potencial democratizador, visto que o reconhecimento recíproco da diversidade permanece proibido.

Assim, na interação entre diversidade, desigualdade e desconexão, fatores decisivos atuam hoje na apropriação cultural. A questão assume uma nuance

¹⁴ Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, a partir dos campos associados à sua aplicação e na voz de várias organizações internacionais, emergiu o conceito de “conectividade significativa”, incluindo a condição necessária de acesso material à Internet e seus fatores associados, como qualidade, segurança e as habilidades necessárias para seu uso (CEPAL, 2025).

particular quando se considera a transmissão cultural para as novas gerações, um processo desafiado pela velocidade impulsionada pelas mudanças tecnológicas. Nesse sentido, a juventude constitui um exemplo fértil para a análise desse processo, servindo como um fio condutor que nos permite perceber as diferenças entre o mundo da cultura escrita e o mundo digital (Chartier, 2021b).

Sob essa perspectiva, o fenômeno dos “*bookfluencers*” pode ser elucidado: mediadores da leitura (blogueiros, booktubers, bookstagrammers e booktokers) que compartilham resenhas de livros nas redes sociais, leitores que constroem sua imagem online como uma marca baseada na criação de conexões em torno da leitura (Saez, 2022)¹⁵. Em muitos casos, esses jovens ingressaram profissionalmente no mercado editorial, integrando-se à lógica concentrada de um campo editorial transnacionalizado. Para os jovens, o mundo digital torna-se um espaço de construção de identidade e sociabilidade, onde leitura e escrita se entrelaçam numa sequência mais ampla, não linear e diaspórica, com outros modos de representação e produção de significado (Baricco, 2008; Scolari, 2018). A comunicação online ocupa a fronteira entre o oral e o escrito, tornando visíveis novas formas de diálogo à distância, uma nova “telefonía” transformada em escrita, regida pelos princípios da colaboração, visibilidade e recomendação (Chartier, 2022). E a prolífica produtividade dessas trocas também reflete a fragilidade dos laços contemporâneos que, na circulação de formas violentas e cruéis, minam identidades em formação.

Nas salas de aula, os jovens estudantes concentram os olhos e os dedos nas telas dos celulares; é impossível saber ao certo se estão fazendo anotações ou interagindo com amigos nas redes sociais. Os professores tentam captar a atenção dos alunos sem recorrer a punições. Os cadernos dos alunos estão se tornando cada vez mais raros em suas mesas, e sua escrita está cada vez mais curta, mais próxima de textos falados e fragmentados do que das regras convencionais de escrita. Os professores estão debatendo maneiras de aprimorar seus métodos de ensino, indo além da simples cópia e colagem de informações de enciclopédias online ou sites obscuros, e, mais importante, de controlar a temida produção de textos gerados por inteligência artificial.

¹⁵ Nos últimos anos, diversas investigações sobre práticas de letramento juvenil na internet têm se concentrado em destacar o desenvolvimento de novas habilidades, reivindicando a importância de incorporá-las e recontextualizá-las nas práticas educacionais (Lluch, 2014; Pérez; Cassany, 2018; Scolari, 2018).

Há nuances nesse panorama da juventude. Por exemplo, ao reconstruir os padrões de consumo cultural da população argentina na última década, observa-se uma diminuição no número de livros lidos por ano (de 62% em 2013 para 51% em 2022). No entanto, adolescentes e jovens adultos permanecem no nível de leitura mais elevado (77% e 58%, respectivamente, em 2022). Ao mesmo tempo, observa-se um aumento geral na leitura em formato digital, especialmente via celulares (com um aumento de 44% desde 2017), também mais frequente entre adolescentes e jovens adultos. O crescimento da leitura sem compra de livros tem aumentado e se correlaciona com o maior uso de bibliotecas públicas, novamente com adolescentes e jovens adultos nos níveis mais altos de participação.

A concentração da leitura entre essas faixas etárias reafirma o papel da educação formal, ao mesmo tempo que confirma a desigualdade, uma vez que o acesso à leitura é facilitado em setores socioeconômicos com maior disponibilidade de livros físicos e dispositivos digitais em casa (Argentina, 2023, 2024)¹⁶.

Essa desigualdade tem origem nas oportunidades disponíveis para adolescentes e jovens adultos durante o ensino secundário. Contudo, embora o número de estudantes que concluem esse nível tenha aumentado em nossa região nas últimas décadas, ainda persistem lacunas significativas: em 2020, enquanto 89% dos estudantes no quintil de renda mais alto concluíram o ensino secundário, apenas metade dos estudantes no quintil de renda mais baixo o fizeram. Por outro lado, 66,6% da população urbana conclui o ensino secundário, mas apenas 46,4% o fazem em áreas rurais, e a população indígena é um grupo com altos níveis de exclusão educacional: em média, nos países para os quais há dados disponíveis, 59% concluem o ensino secundário (UNESCO; UNICEF; CEPAL; 2022; CEPAL, 2022). Essas lacunas revelam e perpetuam desigualdades relacionadas a gênero, localização geográfica, etnia e origem cultural, que constituem a base da desigualdade na região. Além disso, essas lacunas estão enraizadas em um cenário social complexo, que demonstra grande incerteza quanto ao futuro de adolescentes e

¹⁶ O papel da escola também é visível nos gêneros de leitura mais frequentados: narrativas, textos escolares e história predominam no caso dos adolescentes (embora a leitura de quadrinhos ou romances gráficos e poesia também se destaque), passando para a leitura de textos de ciência e tecnologia no caso dos jovens e, sobretudo, no nível socioeconômico mais alto (Argentina, 2023, 2024).

jovens, destacando questões sobre planos de vida e inclusão social dos mais vulneráveis.

O que foi dito até agora levanta questões sobre os jovens — ou as novas gerações, num sentido mais amplo — e sua relação com a tecnologia e a cultura escrita. Os nativos digitais são definidos como tal na medida em que nascem e crescem num mundo de telas, e é aí que se forjam suas conexões iniciais e predominantes com a leitura e a escrita. Mas, por outro lado, pode-se argumentar que não o são se esse rótulo incluir as habilidades que lhes permitem desvendar as complexidades de navegar entre telas.

Ler e escrever entre telas significa navegar por textos abertos, móveis e dispersos. A lógica fragmentada da leitura digital acelera e torna as jornadas de leitura mais impacientes, reduzindo os períodos de atenção e diversificando os caminhos lineares por meio de saltos, desvios e amplificações. Nessas jornadas, o mundo digital oferece ferramentas técnicas e espaços para o encontro com o potencial de colaboração criativa, participação no debate social e produção científica e cultural. E, ao mesmo tempo, seu uso ativa artifícios de falsificação e manipulação de informações, distorção dos critérios de avaliação e validação do conhecimento, além de formas de ódio e violência.

O que é necessário para que os chamados nativos digitais — ou melhor, as novas gerações — transformem sua relação com o mundo digital e as imposições que ele impõe em uma espécie de “apropriação”, abrindo espaços para a invenção? (De Certeau, 1996).

Primeiramente, o reconhecimento de que a condição para a apropriação criativa é a responsabilidade coletiva pelo que se oferece para ser recebido (Chartier, 2019). E aí, então, na construção de uma possível resposta, emerge a tarefa das bibliotecas e escolas, intervenções autorizadas para a construção de possíveis cenários que abram caminho para o desenvolvimento de estratégias paralelas às “novas”.

São essas instituições que, por meio de sua pedagogia, possuem as condições para agir, abrindo margens para a ação. Bibliotecas e escolas podem, portanto, fortalecer a educação das novas gerações, fornecendo critérios de orientação e forjando uma posição crítica no mundo digital, a partir da qual expectativas e a produção de novos significados possam ser mobilizadas. Bibliotecas

e escolas também podem sustentar a relação das novas gerações com a cultura escrita no mundo impresso, tanto por meio de sua conexão com as formas e épocas do passado — essenciais para a transmissão cultural — quanto por meio de seu papel fundamental em todos os atos de invenção. Bibliotecas e escolas podem, e devem reconhecer o escopo limitado de possibilidades, moldado, entre outros fatores, pelas condições sociais de crianças, adolescentes e jovens adultos, e, a partir daí explorar possíveis caminhos para a liberdade.

5 Em conclusão

Em vez de uma interpretação, temos a história do que está por vir; ou melhor, a interpretação se torna uma história (das muitas conexões inesperadas). A escrita é uma cifra da vida; ela condensa a experiência e a torna possível.

(Ricardo Piglia, 2005, p. 53)

Bibliotecas e escolas são espaços que interligam a história da cultura escrita, desempenhando um papel central em sua transmissão. Sua relevância duradoura demonstra seu valor em nossas sociedades e seu papel insubstituível na introdução das novas gerações à cultura escrita.

Se, portanto, bibliotecas e escolas são instituições propícias à assunção da responsabilidade coletiva pelo que é oferecido às novas gerações em termos de cultura escrita, torna-se necessário reexaminar seu propósito nesta era de profundas transformações tecnológicas e culturais.

Atenta a essas mudanças, a educação em cultura escrita oferecida por essas instituições pode ser concebida como um movimento através de tempos, espaços e materialidades. Para tanto, será necessário praticar uma dinâmica que proponha a continuidade entre pares culturais antinômicos como oralidade e escrita, ausência e presença, civilização e barbárie, razão e emoção, local e global, ciências e artes, memória e esquecimento (Goldin, 2006), a fim de convidar à percepção e à produção de significados a partir dos pontos de contato e escape nas práticas de leitura e escrita que são experimentadas, vividas e recriadas.

Repensar e atualizar o papel das bibliotecas e escolas à luz das transformações culturais contemporâneas inclui a possibilidade de questionar suas próprias identidades, também fundadas em pares opostos ao longo da história da cultura escrita — aprendizagem formal e informal, estudo e prazer, escola e sociedade, elite e massa, silêncio e ruído — a fim de imaginar zonas fluidas de

interação onde leitores e escritores em formação possam transitar. Assim, sem ignorar suas especificidades, suas ações podem tecer fios condutores na trama da cultura escrita, oferecendo as condições para que as novas gerações contribuam para sua construção coletiva.

Dessa forma, será importante que bibliotecas e escolas criem espaços de encontro, gerando diálogo e proximidade. Bibliotecas e escolas podem ser uma alternativa valiosa para que as novas gerações encontrem refúgio e proteção contra as formas do mundo digital que, por vezes em casos extremos, as empurram para a solidão e o distanciamento. Ler, escrever e conversar com outros em escolas e bibliotecas oferece proximidade por meio da presença física e da reunião de vozes, com e além da (des)materialização da palavra escrita, que são necessárias para apoiar a entrada na cultura escrita.

Uma entrada que, como já foi enfatizado, possui dívidas pendentes em nossa região. Escolas e bibliotecas podem, portanto, tornar-se espaços onde um engajamento lento e deliberado com a cultura escrita seja preservado diante do ritmo acelerado das experiências culturais no mundo digital, atenuando, assim, o ritmo não linear da mudança. Essa pausa ativa permite que a obsolescência associada ao desenvolvimento vertiginoso das tecnologias, diante do qual nossos países se encontram em desvantagem, se dissemine pelas pedagogias da leitura e da escrita com a mesma efemeridade. Ao contrário, reforça a nuance paciente necessária para uma entrada na cultura escrita que entrelaça presente, passado e futuro.

Escolas e bibliotecas também podem ser reposicionadas como espaços de sociabilidade, fortalecendo seu propósito público e democratizante. A convivência e o diálogo ali fomentados cultivam formas de estar com os outros, de escutar, trocar e argumentar, de tolerância e respeito à diferença, de solidariedade e generosidade. Esse esforço aborda o desafio da diversidade, da desigualdade e da desconexão que permeia os países de nossa região e exige a criação de condições não apenas para o acesso à cultura escrita em suas diversas formas e materiais, mas também para sua apropriação e uso na vida social e cívica.

Nesse mesmo sentido, alguns temas relacionados à pesquisa podem ser considerados. Por um lado, há a abertura para desconstruir e questionar as categorias naturalizadas da cultura escrita, dando origem a uma investigação sobre as lógicas específicas dos mundos impresso e digital, explorando, assim, as continuidades e as

profundas rupturas causadas pelas mudanças tecnológicas e suas criações simbólicas associadas. Por outro lado, é preciso atentar para os processos de digitalização na produção e circulação do conhecimento, também marcados pela diversidade, desigualdade e desconexão em nossa região.

Na combinação desses pontos, a produção coletiva de contribuições que enriquecem o debate científico internacional a partir de uma perspectiva regional torna-se prioritária. As vozes da pesquisa latino-americana têm suas próprias contribuições a oferecer, amplificando as vozes da periferia sobre temas que não são apenas relevantes, mas também essenciais.

Revisar o que atualmente se entende por letramento é um possível exemplo através do qual podemos considerar o acesso à cultura escrita dentro da complexidade dos textos e materiais, e não como uma soma de experiências de aprendizagem fragmentadas. O letramento significa a possibilidade de apreender as práticas da cultura escrita de forma holística, por meio das técnicas, objetos e recursos disponíveis para uso social em qualquer momento.

Como resultado, a pesquisa na região possui sua própria agenda para destacar temas e definir áreas de foco. Uma perspectiva mais ampla sobre o letramento nos convida a considerar os contextos em que ele se forma, o saber que o une e também o saber produzido dentro dessa transição cultural. Testes que mensurem a aprendizagem dos alunos, e cujos resultados na região confirmem uma situação desfavorável, iluminam a aprendizagem relacionada a aspectos específicos da leitura e da escrita — a compreensão e a produção de textos curtos — vinculados a usos instrumentais e pragmáticos da informação. Sem dúvida, esses usos são necessários na vida social. Contudo, em análises comparativas, mesmo com justificativa metodológica, a diversidade que acompanha a aprendizagem dos alunos na América Latina não é contemplada. Essa variedade é o que matiza os processos de letramento, enriquecidos pelo encontro de cosmovisões, sensibilidades e emoções culturais. Essa diversidade também confere um caráter específico aos processos de letramento, imbuindo-se com o conteúdo cultural único de cada região e país. Além disso, essa riqueza integra o saber com valor prático que vai além do puramente instrumental e pragmático.

Por fim, e relacionado ao exposto acima, a pesquisa em nossa região encontra seu próprio caminho a seguir nas práticas cotidianas de bibliotecas e escolas. Na

negociação com as normas impostas e as estruturas materiais que organizam seu funcionamento, a criação de conhecimento que ocorre nesses espaços merece uma lente que destaque essa atividade invisível, essa rede híbrida de ações que revela os vestígios da apropriação cultural.

O trabalho de professores e bibliotecários, em particular, oferece uma pista a seguir nessa exploração. A imaginação que empregaram durante a pandemia moldou novas invenções culturais e, em sua dimensão humana, afirmou o significado da transmissão cultural. Em suas mãos, grande parte da escrita do futuro está sendo reinventada.

REFERENCIAS

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. **Literacy Standards for Student Learning**, 1998. Disponível em:

https://archive.org/details/informationliter0000unse_v0u3/page/n67/mode/2up.

Acesso em: 30 de setembro de 2025.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Information Literacy Standards for Higher Education**, 2000. Disponível em: alair.ala.org. Acesso em: 30 de setembro de 2025.

Area-Moreira, Manuel. **La formación en competencias informacionales**: definición y habilidades implicadas. Laguna: Universidad de la Laguna, 2007. Disponível em: <https://manarea.webs.ull.es/la-formacion-en-competencias-informacionales-o-alfin-definicion-y-habilidades-implicadas/>. Acesso em: 30 de set. de 2025.

ARGENTINA. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. **Informe Preliminar Encuesta a Hogares**: continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Buenos Aires: Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar>. Acesso em: 30 de set. de 2025.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura. **Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013/2023**: principales consumos y prácticas culturales de adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Sistema de Información Cultural de la Argentina, 2023. Disponível em: <https://www.sinca.gob.ar/encuestas.aspx>. Acesso em: 30 de set. de 2025.

ARGENTINA. Secretaría de Cultura. **Diez años de consumos culturales en la Argentina**: informe comparativo de las ediciones 2013, 2017 y 2022 de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales. Buenos Aires: Sistema de Información Cultural de la Argentina, 2024. Disponível em: www.sinca.gob.ar. Acesso em: 30 de set. de 2025.

Baricco, Alessandro. **Los bárbaros**: ensayo sobre la mutación. [S. l.]: Anagrama, 2008.

Bawden, David. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de Documentación**, Espinardo, n. 5, p. 361-408, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500518>. Acesso em: 30 de set. de 2025.

Braslavsky, Berta P. **La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura**: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Buenos Aires: UNIPE, 2014.

Braslavsky, Berta P. **¿Primeras letras o primeras lecturas?**: una Introducción a la Alfabetización Temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Brito, Andreia. Reconfiguraciones de la enseñanza: Notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos

Aires, v. 56, p. 40–56, 2023. Disponível em: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-56/>. Acesso em: 30 de sept de 2025.

Burucúa, José Emilio. **Esperanza**. [S. l.]: Fundación Medifé, 2020. 1 video (38 min). Disponível em: https://youtu.be/ucbukN1-dGI?si=tD2Fi1oVEUjTzJg_. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Bundy, Alan (ed.). **Australian and New Zealand Information Literacy Framework. Principles, standards and practice**, 2004. Library Publications. University of South Australia.

Canclini, Néstor García. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. [S. l.]: Gedisa, 2004.

Chartier, Anne-Marie. La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. In: Goldin, Daniel; Kriscautzky, Mariana; Perelman, Flora (coord.). **Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas**. [S. l.]: Océano, 2012. p. 157-182.

Chartier, Anne-Marie. **L'école et l'écriture obligatoire**. Paris: Retz, 2021.

Chartier, Anne-Marie; Brito, Andreia. **Tras los gestos de la enseñanza: Un andar posible para la investigación y la formación**. Buenos Aires: FLACSO-Tornasol, 2024.

Chartier, Anne-Marie; Hèbrard, Jean. **Discursos sobre la lectura (1880-1980)**. [S. l.]: Gedisa, 1994.

Chartier, Anne-Marie; Hèbrard, Jean. **La lectura de un siglo a otro**. [S. l.]: Gedisa, 2002.

Chartier, Roger; Scolari, Carlos A. **Cultura escrita y textos en red**. [S. l.]: Gedisa, 2019.

Chartier, Roger. **Lectura y pandemia**: conversaciones. [S. l.]: Katz, 2021a.

Chartier, Roger. **El Pequeño Chartier Ilustrado**: breve diccionario del libro, la lectura y la cultura escrita. Valdivia: Ediciones UACH, 2021b.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Panorama Social de América Latina y el Caribe**: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. Santiago: Naciones Unidas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/3127437b-1e2e-4567-a532-dcfe5599954b>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Superar las trampas del desarrollo de América Latina y el Caribe en la era digital**: el potencial transformador de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial.

Santiago: Naciones Unidas, 2025. Disponível em:
<https://cdi.mecon.gob.ar/bases/docolec/az7035.pdf>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

De Certeau, Michel. **La invención de lo cotidiano I: artes de hacer**. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

Darnton, Robert. **Las razones del libro: futuro, pasado y presente**. [S. l.]: Trama Editorial, 2010.

Ferreira, Andrea Tereza Brito; Albuquerque, Eliana Borges Correia de (org.). **Práticas de alfabetização**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS; BANCO MUNDIAL. **Dos años después salvando una generación**. Francia: UNESCO, 2022. Disponível em:
<https://www.unicef.org/lac/informes/dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Goldin, Daniel. **Los días y los libros: divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura**. [S. l.]: Paidós, 2006.

Goldin, Daniel. **La música de las bibliotecas: política y poética de un espacio público, hoy**. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Library Map of the World**. Edimburgo: IFLA, 2024 Disponível em:
<https://librarymap.ifla.org/>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Kalman, Judith. Discusiones conceptuales en torno al concepto de cultura escrita. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 46, p. 107-134, 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/index.php>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Kalman, Judith. La complejidad de traducir el concepto de Literacy. In: Knobel, M.; Kalman, J. **Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje: posibilidades de formación en el giro digital**. [S. l.]: SM editores, 2017. p. 7-9.

Lluch, Gemma. Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. **Ocnos**, [s. l.], n. 11, p. 7-20, 2014. Disponível em:
https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.01. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Oliveira, Dalila Andrade; Pereira Junior, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 14, n. 30, p. 719-735, 2021. DOI:
<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Educación para todos: la alfabetización, una cuestión vital.** Francia: UNESCO, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270_spa. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes.** Francia: UNESCO, 2008. Disponível em: https://www.campuseducação.com/blog/wp-content/uploads/2017/02/Normas_UNESCO_sobre_Competencias_en_TIC_para_Docentes.pdf?srltid=AfmBOoo04fMRLqO9UbEeA586-M5lXZBbVjsyjkrgP1TzvyUfhVjZtbar. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS; FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA; COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.** Francia: UNESCO, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Clasificación internacional normalizada de la educación: Desafíos y soluciones a futuro.** Francia: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS <https://www.uis.unesco.org>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Parada, Alejandro. (2021). Pospandemia y bibliotecas: ¿y ahora qué? **Información, cultura y sociedad**, Buenos Aires, n. 44, p. 5-12, 2021. DOI: <http://doi.org/10.34096/ics.i44.10150>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2630/263066699001/html/>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Pérez, Mariana; Cassany, Daniel. Escribir y compartir: prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram. **Aula de Encuentro**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 75- 94. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.5>. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3907>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Piglia, Ricardo. **El último lector.** Barcelona: Anagrama, 2005.

RED ESTRADO CHILE. **Principales resultados de encuestas sobre el trabajo del profesorado chileno en período de pandemia.** Santiago: OPECH, 2020. Disponível em: <https://redeestrado.org/wp-content/uploads/2020/10/re-minuta-resultados-encuestas-septiembre-chile-2020.pdf>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Rockwell, Elsie. Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. In: Rockwell, Elsie. **Antología.** Buenos Aires: CLACSO, 2018.

Saez, Victoria. La incorporación de “Bookfluencers” en la industria editorial argentina: transformaciones en la producción y circulación de libros juveniles en la segunda

década del siglo XXI. **Vinco-Revista de Estudos de Edição**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2022. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Salaberria, Ramón. **Bibliotecas ante una pandemia**. [S. l.]: Jardín LAC, 3 jul. 2020. Disponível em: <https://www.jardinlac.org/>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Scolari, Carlos. **Teens, media and collaborative culture; exploiting teens' transmedia skills in the clarsroom, H2020**. Barcelona: Transmedia Literacy, 2018.

Soares, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Soares, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>. Acesso em: 30 de sept. de 2025.

Recebido em junho 2025 | Aprovado em novembro 2025

MINI BIOGRAFIA

Andrea Marta Brito

Doutora em Ciências Sociais (FLACSO-Argentina). Mestre em Ciências Sociais com especialização em Educação (FLACSO-Argentina). Bacharel em Ciências da Educação (Universidade de Buenos Aires). Professora pesquisadora no Programa Educação, Conhecimento e Sociedade da Área de Educação - FLACSO Argentina, onde coordena o projeto de pesquisa e formação em Leitura, Escrita e Educação. E-mail: abrito@flacso.org.ar

Tradução de **Samuel Luis Velázquez Castellanos**