

## O ESTUDO NACIONAL DE LITERACIA: DO RECADO QUE ENCERRA ÀS POLÍTICAS DE INTERVENÇÃO QUE EVOCA

### Considerações preliminares

Em Outubro de 1995, a imprensa escrita e a televisão revelaram ao grande público o que entenderam ser mais relevante e porventura mais “sensacionalista” a nível dos resultados obtidos com base no primeiro inquérito nacional sobre a situação da *literacia* em Portugal, *i.e.*, o designado *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar*<sup>1</sup>.

Apoiada nos dados então avançados pela imprensa escrita a que recorri, visto não ter tido nessa altura acesso directo ao documento original, senti-me instintivamente impelida e mesmo intensamente estimulada a tecer algumas considerações sobre tão importante temática. Redigi, assim, em Outubro/Novembro de 1995, um artigo<sup>2</sup> sobre o assunto procurando lançar pistas que fossem, de certa forma, ao encontro de uma solução para a situação apresentada. Como é óbvio, o que avancei sobre a problemática em questão partiu da minha formação de linguista e especialmente da de psicolinguista.

Lembrei então que o problema era planetário e que não me agradava a ideia de ver a nossa população figurar entre os menos bem classificados em termos de estudos comparativos. Efectivamente, auscultações deste teor efectuadas, por exemplo, nos Estados Unidos, chegaram a valores que tam-

---

<sup>1</sup> BENAVENTE, A. (coord.); ROSA, A.; COSTA, A. F. da; ÁVILA, P. — *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, Out. de 1995.

<sup>2</sup> PINTO, Maria da Graça L. C. — *O método de Andrée Girolami-Boulinier: Um S.O.S. em casos problemáticos de (i)literacia?*, in “Intercâmbio”, n.º 6, 1995, pp. 7-26.

bém surpreenderam pela negativa e que fizeram mesmo usar, face à situação constatada, a expressão “Uma Nação em Risco”<sup>3</sup>.

De um modo provavelmente não casual surgiu pouco antes, também na imprensa escrita, uma outra notícia sobre a falta de cultura científica entre nós<sup>4</sup>. Ora, não se torna de todo impossível e difícil relacionar essa falta de cultura científica com os resultados obtidos a nível da literacia, uma vez que, em meu entender, radicam — mau grado nosso — em origens comuns.

Não ocultarei que aquilo que se me ofereceu redigir possa revestir as características próprias de um texto que, no fundo, acabava por assentar na leitura de terceiros. Por outros termos, não me tendo sido possível ler o Relatório sobre a situação da literacia em Portugal no momento em que foi divulgado, terei sido talvez inclinada a dar mais relevo ao que terá impressionado de uma maneira mais acentuada os articulistas que li, os quais, segundo penso, tiveram com certeza acesso directo ao documento.

Não se fizeram evidentemente esperar as críticas aos resultados encontrados e divulgados — exageradamente negativos no dizer de alguns — e houve mesmo quem, com prudência, fosse sugerindo leituras cuidadosas do Relatório, a fim de não surgirem interpretações demasiado alarmistas em relação à nossa situação.

De facto, quem lida com experimentos sabe muito bem o quanto se torna delicado manipular populações, materiais, técnicas de procedimento e tratar estatisticamente da forma mais adequada os resultados obtidos, pelo que não é de surpreender que os leitores mais conhecedores se mostrem, por vezes, mais reticentes a leituras menos aprofundadas de certos estudos e conseqüentemente a alguns comentários mais rápidos e imbuídos de ligeireza.

Muito embora a leitura na íntegra que fiz do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia* tenha sido posterior ao que me foi dado escrever no trabalho supramencionado, não reputo de desajustado ou inócuo o que adiantei nessa minha primeira reflexão escrita. Reconheço, no entanto, que existem outros comentários que não devem deixar de ser emitidos e que, por isso, muito mais se pode propor e dizer a este respeito.

---

<sup>3</sup> Cf. p. 3 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*, nota 1: *A Nation at Risk*, the National Commission on Excellence in Education, U.S.A., Research Cambridge, Massachusetts, 1984.

<sup>4</sup> Cf. a notícia publicada no semanário “Expresso” (07/10/95, p. 17) intitulada *Ignorância assusta cientistas*.

A minha posição vai, por conseguinte, ao encontro dos autores deste Estudo que não excluem que, a partir dele, seja possível sugerir qualquer tipo de proposta tendente a uma melhoria da situação, como se pode ler na seguinte passagem do Relatório: “Simultaneamente, o **Estudo Nacional de Literacia** pode constituir um contributo para a fundamentação de propostas no campo das políticas de educação e de formação”<sup>5</sup>.

É interessante realçar a preocupação dos autores do Relatório tanto no campo da *educação* como no da *formação*. A *educação* torna-se pois uma vertente na qual é preciso e urgente investir, começando logo na pré-escola, não obstante a formação em exercício ou permanente merecerem igualmente uma atenção especial, sobretudo tendo em conta o constante avanço tecnológico e a necessidade de actualização que isso implica. A passagem transcrita pode dar resposta àqueles que acham que, quando está em causa a discussão dos resultados constatados, se faz recair exageradamente a tónica nas “deficiências” inerentes à educação, em detrimento da atenção que deveria ser dada à formação.

As reflexões que me foram suscitadas num primeiro momento pela imprensa escrita pretenderam essencialmente indiciar perspectivas no âmbito da educação (com uma forte aposta nas suas repercussões a médio e a longo prazo) que pudessem, de uma forma ou de outra, modificar o quadro traçado — deveras pouco brilhante — e torná-lo, num futuro mais ou menos próximo, menos dramático.

Apesar de estar consciente da seriedade/gravidade e amplitude da temática em debate, penso que urge tomar medidas eficazes para que os nossos resultados se aproximem rapidamente dos de outros países com os quais nos pretendemos comparar a diferentes níveis. Na verdade, não obstante o aumento de anos de escolaridade que se verificou nas últimas décadas em Portugal — como lembra o Relatório —, os autores do *Estudo Nacional de Literacia*, ao referirem os valores encontrados, não deixam de expressar o seguinte: “No entanto, a distância que os separa dos padrões observáveis nos países mais desenvolvidos — nomeadamente da União Europeia — permanece muito acentuada”<sup>6</sup>.

Não me limitei, por consequência, nas minhas primeiras reflexões a este propósito a reproduzir e/ou descrever o Estudo ou partes dele — recorde que comecei por conhecê-lo de modo indirecto e parcelar —,

<sup>5</sup> Cf. p. 16 do Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 21.

mas empenhei-me principalmente em sugerir, apostando desde logo na pré-escola, vias passíveis de reduzir possíveis desfasamentos existentes entre a nossa situação de literacia e as verificadas designadamente na União Europeia, nos Estados Unidos e no Canadá, nos quais os “perfis” de literacia encontrados, se bem que não tão brilhantes quanto o esperado, se apresentam, por certo, menos preocupantes<sup>7</sup>.

### **Abordagem a alguns aspectos do *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar***

Quanto ao Relatório propriamente dito, e não querendo, de forma alguma, remeter para um segundo plano os dados quantificados que nos oferece e a que recorrerei quando for oportuno, afigura-se-me do maior interesse sublinhar, num primeiro momento, o modo como os seus autores privilegiam e definem, imediatamente no início do Estudo, os conceitos de *alfabetização* e de *literacia*.

#### *Os conceitos de alfabetização e de literacia*

Não posso deixar de reconhecer a pouca profundidade com que a apresentação desses conceitos é feita no Relatório em causa — porventura nem seria mesmo esse o local ideal para o fazer — mas reputo que a sua referência implica, nos termos em que é praticada, uma classificação conceptual meritória e imprescindível a qualquer leitor ou comentador verdadeiramente empenhado na discussão deste Estudo.

Na medida em que estamos perante um *Estudo Nacional de Literacia*, aprecebemo-nos com facilidade que versa essencialmente a *literacia*, ou seja, um conceito que eu aproximaria do domínio psicolinguístico — uma vez que põe em realce o uso do saber transmitido, “a capacidade de **usar** as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo”<sup>8</sup> —, e não a *alfabetização*, conceito que remete antes para a obtenção do saber transmitido no acto de ensinar/aprender<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 2 e 3.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 3.

Torna-se interessante insistir que no *Estudo Nacional de Literacia* não ressalta como relevante o saber e a sua obtenção, mas sim a forma como se *usa* esse saber, que se traduz, em suma, num “saber adicional”<sup>10</sup> que envolve o accionamento da nossa competência de leitura, escrita e cálculo no dia-a-dia.

### *A literacia como conceito de ordem psicolinguística*

A literacia toca, em meu entender, o domínio psicolinguístico porque toma como objecto a capacidade de uso das competências relacionadas com a escrita<sup>11</sup> em situação. Ora a escrita serve-se, na realidade, da linguagem e a psicolinguística tem precisamente como tarefa principal desenvolver uma teoria dos processos psicológicos implicados na prática da linguagem<sup>12</sup>.

Desta forma, tanto a *psicolinguística* como a *literacia* contemplam, embora de modos distintos em virtude das respectivas finalidades e limites, a forma como usamos as nossas competências — quer seja, no primeiro caso, uma competência linguística nas suas variadas facetas, quer seja, no segundo caso, uma competência resultante de toda a actividade ligada à alfabetização e que incluirá também o cálculo —, implicando obviamente diferentes processos cognitivos.

Quando os autores do Relatório sublinham que a literacia se centra no *uso* das competências e não na sua mera *obtenção*, pretendem também tornar mais nítida “a distinção entre níveis de **literacia** e níveis de **instrução formal** que as pessoas obtêm”<sup>13</sup>. Com efeito, a instrução obtida, não sendo praticada, posta em uso, deixa de poder considerar-se uma competência real. Não se exclui todavia o facto de, em princípio, o perfil de literacia melhorar com o nível de instrução. O realce é, no entanto, essencialmente conferido à importância do *uso* dos saberes adquiridos.

---

<sup>10</sup> Cf. FOSS, D. J.; HAKES, D. T. — *Psycholinguistics. An introduction to the psychology of language*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1978, p. 18.

<sup>11</sup> Entende-se aqui a *escrita* num sentido amplo, abrangendo quer o aspecto produção quer o aspecto compreensão, tal como, em nossa opinião, só pode ser compreendida essa actividade quando o Relatório refere a *literacia* em termos de processamento de informação escrita (cf. p. 3 do citado Relatório).

<sup>12</sup> Cf. FOSS, D. J.; HAKES, D. T. — *ob. cit.*, 1978, p. 18.

<sup>13</sup> Cf. p. 3 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

Ainda continuando no âmbito conceptual, nota-se o cuidado de ver referido que o conceito de literacia não se opõe (mas não é adiantada a sua relação<sup>14</sup>) ao conceito de *alfabetização funcional*, que, para os autores, “equaciona precisamente as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade”<sup>15</sup>. Por outros termos, nesta perspectiva, a alfabetização (funcional ou não) reveste-se de um carácter predominantemente descritivo.

Esta distinção entre o que se obtém no acto complexo de ensinar/aprender (alfabetização), ou melhor, as várias competências relacionadas com a leitura, escrita e cálculo, e a capacidade de usar essas competências ensinadas e aprendidas (literacia)<sup>16</sup> faz correr o risco, em minha opinião, de se conferir à alfabetização um papel demasiado apoiado numa assimilação que parece menosprezar o papel activo do sujeito e propicia, com facilidade, ao modo como é tido o conceito de literacia uma abordagem do tipo psicolinguístico ao pôr em causa e realçar obrigatoriamente os processos segundo os quais se usam essas competências em situação<sup>17</sup>.

O conceito de literacia toca tanto mais o domínio da psicolinguística quanto toma em linha de conta a maneira de agir (linguística) do locutor real em variados contextos e situações associados, como refere o Relatório, “às exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente”<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> Face aos resultados obtidos em estudos similares nos Estados Unidos, lê-se, na p. 3 do Relatório, que se falou então de um novo tipo de *analfabetismo*, mais adiante retomado como “«novo analfabetismo» dito funcional”, relacionado por certo com “aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida”. Não se vê referido, porém, o termo *iliteracia*.

<sup>15</sup> Cf. p. 3 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>17</sup> Como salientam Foss e Hakes: “The main task of the linguist is to describe the competence of the speakers of a language. The main task of the psycholinguist is to construct a theory of linguistic performance. A performance theory will state how knowledge of a language is represented in the speaker’s cognitive system. It will also characterize the processes by which one speaks, understands, or otherwise makes use of one’s linguistic competence. Many of these processes are also involved in other cognitive (mental) activities. Consequently, psycholinguistics can best be viewed as a branch of cognitive psychology” (FOSS, D. J.; HAKES, D. T. — *ob. cit.*, 1978, p. 20).

<sup>18</sup> Cf. p. 3 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

*A literacia em termos de processamento de informação escrita*

Uma definição de índole mais cognitiva é também avançada quando os autores designam a *literacia* como sendo “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”<sup>19</sup>.

Revela-se, todavia, lamentável que nunca se veja bem definido nem explanado o que os autores entendem por *processamento de informação escrita*<sup>20</sup> (contemplando sem dúvida as vertentes de produção e compreensão). Trata-se naturalmente de algo complexo, tão complexo como os processamentos inerentes à produção e compreensão verbais — que já mereceram, de resto, por parte de diferentes autores, a tentativa da construção de modelos não só de processamento em série, tomando como metáfora o funcionamento do computador, como de processamento paralelo e simultâneo, tomando como metáfora o funcionamento neuronal<sup>21</sup> — e que os leitores não especializados gostariam certamente de ver mais explicitado.

Definir a literacia em termos de (“capacidades de) processamento de informação escrita (na vida quotidiana)”<sup>22</sup> — tal como ocorre no Relatório — faz-me pensar que os autores estarão mais inclinados para um tipo de processamento em série<sup>23</sup>.

Obviamente nada há a opor no tocante a essa opção. De resto, ela foi igualmente tomada noutros domínios como se pode constatar observando os diagramas que representam diferentes modelos de processamento da informação no âmbito da (neuro)psicologia cognitiva e que mais não são do que formas alternativas, *i.e.*, visualizadas e não exclusivamente verbalizadas, de explicar os variados modelos de processamento da infor-

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>20</sup> *Ibidem*, pp. 3, 12 e 17.

<sup>21</sup> Cf., por exemplo, HINTON, G.; PLAUT, D.; SHALLICE, T. — *La simulation des lésions cérébrales*, in “Pour La Science”, n.º 194, 1993, pp. 36-43 e notas 23-25 deste trabalho.

<sup>22</sup> Cf. p. 3 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

<sup>23</sup> É evidente que não se deve excluir, em virtude de os autores nada nos avançarem sobre esta temática, que também possa estar contemplado o tipo de processamento distribuído e paralelo com acentuada influência biológica e não meramente computacional (cf. os modelos PDP: RUMELHART, D. E.; McCLELLAND, J. L. and the PDP Research Group — *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition, Vol. 1: Foundations*, A Bradford Book, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1986 e McCLELLAND, J. L.; RUMELHART, D. E. and the PDP Research Group — *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition. Vol. 2: Psychological and biological models*, A Bradford Book, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1986).

mação<sup>24</sup>. Esperar-se-ia, no entanto, dos autores do Relatório uma referência explícita à organização do processamento de informação escrita, cuja “arquitetura funcional” será por certo passível de subdivisões num conjunto de componentes de processamento (processadores) encarregados de uma determinada função e gozando de uma dada independência<sup>25</sup>.

De acordo com o Relatório, estão em causa, na verdade, tarefas como a leitura, a escrita e o cálculo que são, por natureza, distintas do ponto de vista do seu processamento. Verifica-se, porém, que os relatores nem chamam a atenção para a especificidade desse complexo processamento de informação — incutem mesmo à escrita, pelo menos à primeira vista, um cunho demasiado monolítico quando englobam as diferentes tarefas no que designam “processamento de informação escrita” —, nem sugerem a existência de possíveis diferenças individuais nesse processamento.

As diferenças individuais existem de facto a nível do processamento da informação e não deveriam ser de modo algum escamoteadas, principalmente se nos lembrarmos da variedade de indivíduos que constitui a população inquirida. Existem, por exemplo, pessoas que se prendem mais aos estímulos sensoriais e outras que se servem de preferência do conhe-

---

<sup>24</sup> Cf., entre outros, ELLIS, A. W. — *Intimations of modularity, or, the modelarity of mind: doing cognitive neuropsychology without syndromes*, in COLTHEART, M.; SARTORI, G.; JOB, R. (eds.) — *The cognitive neuropsychology of language*, London, LEA — Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987, cap. 17, p. 399.

<sup>25</sup> Cf. a modularidade (ver ELLIS, A. W. — cap. cit., pp. 398-399, in COLTHEART, M.; SARTORI, G.; JOB, R. (eds.) — *The cognitive neuropsychology of language*, London, LEA — Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987, cap. 17, pp. 397-408 e HOWARD, D.; HATFIELD, F. M. — *Aphasia therapy. Historical and contemporary issues*, Hove and London, LEA — Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987, pp. 98-99). Na passagem que se segue, David Caplan evidencia alguns pontos importantes relativamente aos sistemas de processamento: “... language is viewed as a code that connects certain forms (...) to meanings. There is evidence that the different forms of the language code are computed by a set of processors, or “components” of a language processing system, each dedicated to activating particular elements of the code. (...) For instance, a particular language processor activates the phonological forms of words from their meanings; another activates aspects of sentence form from syntactic information derived from spoken words (...) — are not interchangeable, and neither is used in nonlinguistic tasks such as recognizing visually presented objects. (...) These language processors can be used in different combinations to accomplish language-related tasks such as auditory comprehension, reading, repeating what has been heard, taking written notes on a lecture, etc. The use of these processors in these tasks is under the control of other cognitive systems, such as those that deploy and shift attention, search knowledge stored in memory, match motivation to actions, etc. These control mechanisms apply to affect the use of all levels of the language code” (CAPLAN, D. — *Language. Structure, processing and disorders*, A Bradford Book, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1992, pp. 1 e 2).

cimento que possuem apoiando-se, por isso, em especial, nas expectativas. Estas tomadas de posição distintas podem concorrer para alterar os modos de processar a informação e fazer realçar vias diversas e porventura de rapidez e eficácia diferentes para atingir um determinado objectivo. Não se torna, desta forma, ousado acrescentar que os designados processos cognitivos ascendente e descendente<sup>26</sup> se repercutem seguramente no tratamento da escrita, tomada aqui no sentido englobante que lhe é conferida pelo Relatório.

Por outro lado, não é descabido referir que existem indivíduos que dificilmente se conseguem desvincular do sistema linguístico próprio da sua língua quando está em causa o processamento de informação meramente sonora mas de ordem linguística, enquanto outros, por seu lado, não manifestam qualquer problema em desprender-se dos vários níveis do sistema linguístico quando têm de julgar esses mesmos aspectos. Os estímulos sonoros com implicações linguísticas são assim julgados por estes últimos como se se tratasse de qualquer outro estímulo sonoro não linguístico<sup>27</sup>, facto que nos sugere que este tipo de pessoas constitui um conjunto distinto a nível de processamento de informação.

Não pretendo dar a entender com o exposto que os mesmos objectivos não sejam atingidos por estes padrões diversos de processamento, mas reputo que o processamento de informação escrita, em virtude da sua natural complexidade, mereceria uma abordagem que evidenciasse a sua arquitectura funcional e a possibilidade de ser objecto de opções distintas de processamento de acordo com os indivíduos, em função por certo também do seu nível de escolaridade.

Se a literacia é entendida pelos autores como o *uso* de competências relacionadas com a escrita (nas suas variadas facetas) na vida quotidiana<sup>28</sup>, torna-se claro, por consequência, que está em causa um conceito que implica uma grande diversidade de aspectos, nomeadamente materiais, contextuais e interindividuais. Precisamente a propósito do conceito *literacia*, entendido como capacidades de processamento, pode ler-se no Relatório: “Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diver-

---

<sup>26</sup> Não há nada que impeça a interacção dos processos mencionados em determinadas circunstâncias (cf. SMITH, F. — *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*, 4th ed., Hillsdale, New Jersey, LEA — Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1988, pp. 218 e 284-285).

<sup>27</sup> Cf., a este respeito, CAPLAN, D. — *ob. cit.*, 1992, p. 8.

<sup>28</sup> Cf. p. 3 do Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia.

sos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)”<sup>29</sup>.

As exigências do quotidiano são realmente inúmeras. Acontece, porém, que a aprendizagem e a repetição acabam por conduzir, mesmo de forma inconsciente, a um determinado automatismo, atitude que vai permitir uma justificação para os resultados alcançados pelo *Estudo Nacional de Literacia* no que toca à capacidade de auto-avaliação dos inquiridos.

Quanto aos diversos materiais inclusos na acepção geral de escrita (textos, documentos, gráficos), as suas características distintas — do mais apoiado na escrita propriamente dita ao mais apoiado no desenho — conferem-lhes configurações que implicam de um modo inevitável tipos de processamento distintos e porventura reacções diversas de acordo com a maior ou menor familiaridade com o material<sup>30</sup>.

Os resultados do Estudo apontam exactamente para o efeito da diversidade de materiais e também para o papel desempenhado pela familiaridade com esses materiais escritos/impressos. Porém, não se valoriza e por consequência não é dada a conhecer a maneira como o processamento da informação é operado nas diferentes situações particulares.

Sem querer penetrar na temática relativa ao processamento da informação<sup>31</sup>, gostaria unicamente de realçar que só a nível da leitura, autores como Marshall e Newcombe<sup>32</sup>, já em trabalhos que remontam aos fins dos anos sessenta e inícios dos anos setenta, salientam, na análise dos casos patológicos estudados, a teoria das duas vias de leitura — *dual route*

---

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 3; veja-se ainda p. 5 no momento em que os autores referem Irwin Kirsch.

<sup>30</sup> Quando David Caplan considera a psicolinguística como o estudo dos processadores dedicados à activação das representações linguísticas e observa que os modelos correntes de processamento da linguagem subdividem funções como a leitura, o discurso, a compreensão auditiva, etc., em muitas componentes diferentes e semi-independentes ou “módulos”, acrescenta ainda: “Each component is thought to perform a particular function in the overall system. The components of the language processing system perform highly specialized operations. For instance, the operations involved in processing an auditory stimulus appear to be different if that stimulus is being treated as a linguistic entity or as a nonlinguistic item” (CAPLAN, D. — *ob. cit.*, 1992, p. 8). Esta passagem ajuda a reforçar a ideia já veiculada de que o processamento implicado na leitura de material escrito pode ser distinto daquele em que a imagem é uma componente predominante.

<sup>31</sup> Cf., entre outros, HOWARD, D.; HATFIELD, F. M. — *Aphasia therapy. Historical and contemporary issues*, Hove and London, LEA — Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987, pp. 97-105.

<sup>32</sup> MARSHALL, J. C.; NEWCOMBE, F. — *Syntactic and semantic errors in paralexia*, in “*Neuropsychologia*”, 4, 1966, pp. 169-176, e MARSHALL, J. C.; NEWCOMBE, F. — *Patterns of paralexia*, in “*Journal of Psycholinguistic Research*”, 2, 1973, pp. 175-199.

*theory*<sup>33</sup> — (lexical e não-lexical) desenvolvida pelos psicólogos cognitivistas que procuravam dar forma de modelo ao processamento da informação na actividade leitura em sujeitos normais<sup>34</sup>. Para além do referido modelo de duas vias de leitura, pode ainda realçar-se um outro tipo de modelo desenvolvido neste âmbito e que contempla mesmo três vias de leitura (a semântica, a fonológica e a directa<sup>35</sup>).

São, na verdade, deveras conhecidas as representações diagramáticas do processamento (dos vários tipos) de informação ligada à linguagem<sup>36</sup>. Tais representações não passam, em suma, de visualizações de modelos/teorias, substituindo possíveis explicações simplesmente verbais dos diferentes processamentos por “arquitecturas funcionais” compostas por módulos (sob a forma de caixas) e vias de passagem da informação (sob a forma de flechas)<sup>37</sup>. Aos módulos cabe o tratamento da informação e às flechas a sua transmissão, seguindo todas as etapas achadas importantes desde a entrada do estímulo até à sua saída<sup>38</sup>. Desvendar o que se passa no interior dos variados processadores (módulos) que integram o sistema de processamento da informação em questão representa assim penetrar no funcionamento das várias actividades ligadas à linguagem (leitura, escrita, fala, compreensão auditiva, etc.<sup>39</sup>).

Ora no caso concreto do *Estudo Nacional de Literacia* é contemplada, para além da leitura e da escrita, outra tarefa cognitiva em geral não rotulada de psicolinguística, *i.e.*, o cálculo.

### *O processamento de informação escrita e as diversidades nele implicadas*

Retomando a definição de *literacia* em termos de *uso* de competências e tendo presente a diversidade de aspectos focados e de variedades de processamento da informação escrita, então justifica-se pensar que essas

<sup>33</sup> Cf. HOWARD, D.; HATFIELD, F. M. — *ob. cit.*, 1987, p. 98.

<sup>34</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>35</sup> Cf. TEMPLE, C. M. — *Surface dyslexia: variations within a syndrome*, in PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (eds.) — *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, London, LEA — Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985, p. 271.

<sup>36</sup> Ver, por exemplo, CAPLAN, D. — *ob. cit.*, 1992.

<sup>37</sup> Cf. ELLIS, A. W. — *cap. cit.* in COLTHEART, M.; SARTORI, G.; JOB, R. (eds.) — *ob. cit.*, 1987, pp. 398-399.

<sup>38</sup> Cf. CAPLAN, D. — *ob. cit.*, 1992, p. 9.

<sup>39</sup> Cf. CAPLAN, D. — *ob. cit.*, 1992, p. 8.

competências foram também seguramente obtidas em condições diversas. Essa não constância advém, por exemplo, do modo de processar a informação por parte do aprendente, dos variados padrões cognitivos individuais que podem até influir na organização da memória a longo prazo e no modo de operar da memória a curto prazo, das exigências sociais, dos programas em vigor, dos manuais utilizados e também da maneira como o professor transmite os conhecimentos<sup>40</sup>. Todos estes aspectos contribuem com certeza para o *perfil de literacia* considerado no Relatório. Na verdade, no “jogo” ensino/aprendizagem destinado, segundo os autores do Estudo, à obtenção de competências, o professor desempenha um papel fulcral no que toca à forma segundo a qual o aluno contribui para essa obtenção e para o subsequente uso dessas competências. Por outros termos, deve ser facultado ao aluno o espaço mental que lhe propicie também a construção por si próprio das temáticas que estão a ser trabalhadas. O aluno deverá pois, pela sua parte, colaborar na elaboração da instrução de que está a ser objecto, não se ficando pelo mero papel de objecto, ou seja, de sujeito passivo que se refugia não pouco frequentemente na pele de um simples espectador. Ele deve por conseguinte desempenhar obrigatoriamente o papel de sujeito activo e crítico no processo ensino/aprendizagem. Tal atitude ajudá-lo-á por certo a manter, para lá do espaço escolar, um tipo de actuação que o levará a interrogar-se continuamente sobre o material que lhe é proposto, no dia-a-dia, pela sociedade que o rodeia<sup>41</sup>.

Ao professor caberá assim a tarefa — porventura nada fácil — de partilhar com o aluno os diferentes meios de atingir um determinado objectivo. Entre o professor e o aluno deve gerar-se, por isso, uma cumplicidade na relação ensino-aprendizagem. Nestas circunstâncias, o aluno terá sempre de estar activo, pronto a intervir e preparado para questionar os diferentes conteúdos, propor problemas<sup>42</sup> sempre que julgue oportuno e avançar sugestões que contribuam para o explorar das temáticas que estão a ser tratadas.

---

<sup>40</sup> Cf. DAY, R. S. — *Teaching from notes: Some cognitive consequences*, in McKEACHIE, W. J. (ed.) — *New directions for teaching and learning: Learning, cognition, and college teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 1980, pp. 95-112.

<sup>41</sup> Cf. alínea d) da p. 4 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

<sup>42</sup> Sublinho *propon problemas*, na medida em que, como salienta José Antonio Marina, “A inteligência não é, portanto, a capacidade de resolver problemas, mas antes, e sobretudo, a capacidade de propor problemas” (MARINA, J. A. — *Teoria da inteligência criadora*, Lisboa, Caminho, 1995, p. 363).

Concorreria seguramente para o sucesso do ensino/aprendizagem a existência de manuais que permitissem aos alunos partir para a descoberta, para a conquista, para a construção dos diferentes itens constantes dos programas, accionando dessa maneira as várias actividades cognitivas e de forma inelutável também a imaginação.

Lanço aqui a quem de direito o repto de partir para uma leitura crítica dos manuais escolares, ponderando a sua capacidade de incitar ou, pelo contrário, bloquear as actividades cognitivas minimamente exigíveis aos aprendentes.

É necessário que a motivação se torne cada vez menos rara na sala de aula. Na verdade, nem todos os alunos provêm de *elites*. A massificação do ensino alterou inevitavelmente a situação de ensino/aprendizagem. No entanto, suscitar a motivação ou não a deixar estiolar-se deve(m) constituir sempre uma preocupação por parte do educador. Ora só despertando no aprendente as suas potencialidades, conferindo-lhe um papel activo no processo em causa é que se poderá melhorar a atitude que este virá a ter mais tarde, enquanto adulto, no mundo do trabalho. Desta forma, contribuir-se-á para criar na população um desejo de aumentar os seus conhecimentos, de interrogar/questionar o que a cerca, indo ao encontro da curiosidade que, se ainda estiver latente, se deve ir começando a manifestar.

Pensar o ensino/aprendizagem nestes termos significa fazer sentir o carácter não monolítico do objecto *escrita* com que o sujeito se confronta no quotidiano, passando então a fazer sentido o que se pode ler no Relatório a respeito da literacia, com base em Irwin Kirsch et alii (1993): “(a literacia) não é nem uma capacidade simples adequada a todos os tipos de texto, nem se reduz a um número infinito de capacidades, cada uma das quais associada a um dado tipo de texto ou documento”<sup>43</sup>. Dito por outras palavras, a *literacia* não é algo de estático e obtido para todo o sempre, é antes algo que, em virtude da maneira como o sujeito joga com o objecto (*escrita*), se deve adaptar às circunstâncias do momento, exigindo, porém, do sujeito vontade de alargar os seus conhecimentos, uma curiosidade constante, espírito crítico e uma boa capacidade de resposta a novos desafios.

Seguindo a linha de pensamento apresentada, essa tomada de posição também se prepara e deve ser fundamentalmente aprendida/despertada na

---

<sup>43</sup> Cf. p. 6 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*, nota 4: KIRSCH I. S.; JUNGBLUT, A.; JENKINS, L.; KOLSTAD, A. — *Executive summary from adult literacy in America: A first look at the results of the National Adult Literacy Survey*, Educational Testing Service, Washington, D.C., September 1993.

escola — em virtude da heterogeneidade de proveniências da população e do limitado espaço de diálogo que hoje se constata no seio das famílias —, num ambiente de ensino/aprendizagem que solicite sem cessar ao aluno a solução de situações perfeitamente passíveis de ocorrer no seu quotidiano.

A literacia, ao definir-se, de acordo com o Relatório, como o uso da informação impressa e escrita que permita ao indivíduo funcionar no meio social que o circunda, atingir o que ele estabeleceu como objectivos no seu quotidiano e, além disso — aspecto importante —, dar-lhe a possibilidade de “desenvolver e potenciar o conhecimento”<sup>44</sup>, aponta sem dúvida, sobretudo através deste último ponto, para o referido dinamismo por parte do sujeito na sua relação com o objecto a conhecer.

O indivíduo, no decurso da sua aprendizagem/instrução, deve então ter sido habituado a colocar questões sobre o que o cerca e a propor problemas com base no seu conhecimento prévio e não só a tentar resolver os problemas que lhe são apresentados por terceiros. Tal atitude só se torna, na verdade, um facto se ele se tiver familiarizado ao longo da vida com uma prática que assente no questionar constante do material que lhe oferece resistência e que deve ser tão diverso quanto possível.

No âmbito do Estudo em discussão, espera-se que cada um tenha adquirido o hábito de enriquecer/expandir pelos seus próprios meios a linguagem oral e/ou escrita e de praticar uma leitura-compreensão que lhe faculte o acesso a qualquer tipo de material impresso, incluindo gráficos e outros diagramas de uso cada vez mais frequente.

No fundo, as aulas de Língua Portuguesa/Português inseridas no ensino em Portugal, pelo menos na escolaridade dita obrigatória, deveriam insistir fortemente na prática oral e escrita da língua portuguesa. Se o não fizerem, essas aulas — ditas de Língua Portuguesa/Português — acabam por atingir os mesmos objectivos linguísticos das de outras disciplinas. Por outros termos, não correspondendo as aulas de Língua Portuguesa/Português a um espaço destinado ao ensino da língua — de que se sabe que existem carências<sup>45</sup> — qualquer temática leccionada em língua portuguesa

---

<sup>44</sup> Cf. p. 5 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

<sup>45</sup> Cf. notícia do jornal “Público” (19/03/96, p. 22) intitulado *Métodos antigos contra incompetência linguística. O regresso do caderno de duas linhas*. No que respeita ao conteúdo do artigo em questão, gostaria de chamar a atenção para o facto de a *cópia* e o *ditado* poderem ser praticados pela criança de tal forma que ela não passa a ter da palavra que está a trabalhar as imagens visual/gráfica, auditiva e motora que são indispensáveis a uma ortografia correcta. O método de A. Girolami-Boulinier, através da leitura indirecta, semi-directa

corre o risco de servir fins linguísticos próximos dos das aulas rotuladas de Língua Portuguesa ou Português.

Deve ter-se presente de forma consciente que uma boa transmissão de informação ligada à literatura e a outros temas que integram os respectivos programas de Português só pode encontrar “solo” receptivo se não tiver sido descurado o ensino das bases linguísticas necessárias.

Como poderá um aluno partir para uma análise de índole literária e para uma escrita mais elaborada quando lhe falta o vocabulário essencial e quando manifesta carências no domínio da funcionalidade dos termos da frase ou lacunas respeitantes ao sentido de determinados conectores indispensáveis à tradução do raciocínio?

Não deveríamos ver manifestada unicamente a preocupação com o ensino das ciências<sup>46</sup>. A preocupação deveria ser também alargada, com um empenhamento muito especial, ao ensino da língua portuguesa, que, finalmente, se for bem dominada só pode trazer benefícios em todas as áreas, uma vez que a linguagem no decurso do desenvolvimento intelectual se revela um instrumento necessário à elaboração de operações mentais e conseqüentemente do raciocínio.

De acordo com Piaget, quanto mais refinadas forem as estruturas do pensamento tanto mais necessária se torna a linguagem; não sendo uma condição suficiente, a linguagem é, segundo o autor, uma condição necessária no âmbito da construção das operações lógicas<sup>47</sup>. A posição de Piaget reforça assim a ideia da importância da linguagem na elaboração do pensamento/raciocínio que é fundamental nos diversos domínios do conhecimento. Apostar no ensino das ciências em Portugal não apostando de igual forma no ensino da língua portuguesa afigura-se-me uma aposta incompleta.

---

e silenciosa (GIROLAMI-BOULINIER, A.; COHEN-RAK, N. — *S.O.S. au C.E.S.*, in “Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon”, n.º 604, III, 1985, p. 11, notas 1 e 2 e GIROLAMI-BOULINIER, A. — *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*, Col. Que sais-je?, n.º 2717, Paris, PUF, *ob. cit.*, 1993, pp. 32-37), mostra bem como dominar as imagens atrás mencionadas. Quanto aos cadernos de duas linhas, será preciso não esquecer que se encontra em causa o desenvolvimento da motricidade fina e a sua prática. Importa ainda acrescentar que a criança necessita igualmente de imaginar linhas nas folhas em branco (cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, p. 45).

<sup>46</sup> Cf. a entrevista dada ao semanário “Expresso” (09/03/96, p. 14) por Mariano Gago, Ministro da Ciência e Tecnologia e p. 405 deste trabalho.

<sup>47</sup> Cf. PIAGET, J. — *Language and thought from the genetic point of view*, in ADAMS, P. (ed.) — *Language in thinking*, Penguin Modern Psychology Readings, Penguin Education, Harmondsworth, Middlesex, England, A Division of Penguin Books, Ltd., 1972, p. 179.

*Os pressupostos comuns à leitura, escrita e cálculo*

À alfabetização associa-se, de um modo generalizado, na mente de qualquer pessoa o acto de ensinar/aprender a leitura, a escrita e o cálculo (vulgarmente designados por ler, escrever e contar/fazer contas). O conceito de *alfabetização* apresenta, com efeito, no *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia* uma definição que não deixa de se sobrepor àquela que o senso comum adopta, a saber: “acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo)”<sup>48</sup>. Seguidamente, os relatores realçam, como já foi dito, os aspectos específicos da *alfabetização* e da *literacia*<sup>49</sup> (obtenção vs. uso de competências ligadas à leitura, escrita e cálculo). Prosseguindo a leitura sobre a discussão dos referidos conceitos, depara-se, tanto na página 3 como mais tarde, por exemplo, nas páginas 12 e 17, com uma outra definição de literacia, na qual *a informação escrita* toma o lugar das três actividades atrás mencionadas<sup>50</sup>. Observa-se assim que as competências num primeiro momento tripartidas (cf. a leitura, a escrita e o cálculo) passam a ser englobadas por uma única competência (a escrita) tornada obviamente num sentido muito mais abrangente e que terá de contemplar tanto uma vertente de compreensão como uma vertente de produção. A escrita passa a ter desta forma um papel que se sobrepõe ao das outras competências. Como é natural, a leitura passa pela escrita e o cálculo também pode ser veiculado pela escrita. Todavia, o processamento cognitivo destas três actividades merece tratamentos distintos em virtude das suas especificidades.

Esta modalidade de abordar a *literacia* não deixa de traduzir o facto de vivermos rodeados de material escrito e de sob a forma escrita termos acesso às mais variadas modalidades de conhecimento, independentemente das suas características próprias. Por outras palavras, sugere-nos essa leitura da literacia que vivemos dificilmente hoje — nós que pertencemos a sociedades que evoluíram nesse sentido — sem um lápis e um teclado. Esta tomada de posição reveste-se de tal força que nos damos conta com frequência que até o *oral* sofre, em resultado da alfabetização, uma acentuada tendência para ser dominado pela imagem gráfica. Isto é, o que ouvimos é com frequência percebido em função do modo como o

<sup>48</sup> Cf. p. 3 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>50</sup> Lê-se assim na página 3 do Relatório supramencionado: “Define-se então *literacia* como: **as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana**”.

vemos escrito. Não será, por isso, qualquer um que ouve, por exemplo, iodizações antes de determinados contextos palatais. De resto, quando é necessário ouvir falantes para fins de transcrições fonéticas, torna-se muitas vezes imprescindível uma aprendizagem que assenta na educação da atenção selectiva relativamente aos estímulos sonoros linguísticos<sup>51</sup>.

A escrita, nesta perspectiva, pode dizer-se que desempenha um papel dominador, o que permitirá, em parte, justificar a sua adopção na definição de literacia, muito embora a literacia, derivando da alfabetização, também implique a leitura e o cálculo, que obedecerão, como disse, a processamentos distintos.

A simples referência à escrita no “processamento da informação”, tal como consta no *Estudo Nacional de Literacia*, suscita-me, no entanto, outro tipo de reflexão, já não só resultante do facto de a escrita fazer parte integrante e inelutável da nossa vida diária, mas também resultante do facto de se poderem encarar os pressupostos cognitivos e outros necessários à escrita como sendo, em parte, igualmente comuns à leitura e ao cálculo.

A este respeito e a reforçar o exposto, refere Vygotsky: “Nos recherches montrent que le développement du langage suit le même cours et obéit aux mêmes lois que le développement de toutes les autres opérations intellectuelles impliquant l’utilisation de signes, tels le calcul ou l’apprentissage par coeur au moyen de procédés mnémoniques”<sup>52</sup>.

Por sua vez, A. Girolami-Boulinier, na Primeira Parte da sua obra *Les premiers pas scolaires*, começa por enumerar as operações necessárias à aprendizagem e aquisição da leitura, da escrita e do cálculo, e por apresentar as aptidões exigidas à entrada na escola (após o fim da pré-escola) com vista precisamente ao sucesso nas três áreas mencionadas. Verifica-se assim, por parte da autora, a referência conjunta a estas três actividades, que, embora com particularidades próprias, acabam por exigir

---

<sup>51</sup> Ouvir material linguístico requer uma aprendizagem e sublinho, a este propósito, o papel que pode exercer na prática da audição a *leitura indirecta*, que requer que a criança **ouça**, **retenha** e seguidamente **reproduza** na íntegra os grupos de sentido que lhe são propostos (cf. GIROLAMI-BOULINIER, A.; COHEN-RAK, N. — *art. cit.*, 1985, p. 11, nota 1 e GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, pp. 32-33). Por *leitura indirecta*, entendem então A. Girolami-Boulinier e N. Cohen-Rak “Lecture d’un groupe de mots proposé par l’enseignant et répété par un élève au hasard” (*art. cit.*, 1985, p. 11, nota 1).

<sup>52</sup> Cf. VYGOTSKY, L. S. — *Les racines génétiques du langage et de la pensée*, in SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (orgs.) — *Vygotsky aujourd’hui*, Textes de base en psychologie, Partie I, 3, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985, p. 58.

da criança aptidões básicas comuns<sup>53</sup>, indispensáveis à obtenção do tão esperado sucesso escolar.

Sem me deter longamente no que A. Girolami-Boulinier reputa indispensável à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, sinto-me, apesar de tudo, impelida a transcrever, dada a sua pertinência, as condições — às quais a autora não cessa de fazer referência — tidas como indispensáveis para que a criança possa entrar no ensino básico e aí conhecer o sucesso pretendido. As condições são então as seguintes:

“— perceber, reter e em seguida transcrever ou emitir na ordem **três signos ou ruídos sucessivos**;

— reconhecer, evocar e emitir correctamente todos os elementos da fala sós ou associados e poder reter e emitir um mínimo de **três sílabas sucessivas**;

— reconhecer ou construir **uma frase simples com três elementos** (sujeito, verbo, complemento);

— reconhecer a existência de um **agora antes depois** nos actos simples da vida corrente.”<sup>54</sup>

Também se torna necessário, como salienta a autora, que a criança possua “uma lateralização manual estabelecida..., uma consciência fonética..., uma consciência linguística..., uma percepção rápida dos elementos visuais e auditivos indispensáveis e possibilidades de abstracção e de simbolização (obtidas a partir da correspondência quantidade/número/algarismo) que conduzirão ulteriormente à transcrição do discurso e à expressão da linguagem interior”<sup>55</sup>.

Do transcrito, gostaria de salientar, para além da representação espaço-temporal e a dominância lateral daí decorrente, da exactidão das diferentes percepções sensoriais com vista à sua reprodução quanto à forma, número e ritmo e da rapidez de análise da percepção e da memória-evocação — tendo sempre presente a percepção-retenção da quantidade 3 com todas as suas potencialidades —, aquilo que A. Girolami-Boulinier refere como sendo *a faculdade de abstracção*. Essa faculdade permite, com efeito, à criança, por um lado, “a *simbolização* (que estabelece a correspondência significante/significado, quer se trate do signo que traduz um som, do conjunto de signos-sons que traduzem a palavra-ideia quer da expressão oral ou gráfica do número que traduz uma

<sup>53</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Les Premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*, Issy-les-Moulineaux, Éditions EAP, 1988, p. 36.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 149.

<sup>55</sup> *Ibidem*, pp. 149-150.

quantidade), e a possibilidade de análise rápida e remissão à categoria implicada” e, por outro lado, “o raciocínio, graças ao qual se cria a representação interior tanto por meio de uma associação de ideias como por meio de uma ou várias operações lógicas que permitem a elaboração de um comportamento, isto é, a construção de um sistema de operações lógicas com uma ou várias etapas”<sup>56</sup>. (Sublinhado meu.)

Sobressai do exposto o facto de graças à *abstracção* serem possíveis a *simbolização*, imprescindível aos três domínios (leitura, escrita e cálculo) e responsável pela linguagem interior, e o *raciocínio* que, constituindo ponto de partida para a representação interior, deve acompanhar o exercício das três actividades em discussão.

A memória-evocação imediata, a reprodução e a representação interior são por conseguinte aspectos relevantes para o cálculo e também, naturalmente, para a leitura e a escrita, o que faz aproximar de novo estas três actividades e justificará, de certa forma, o termo generalizado de “escrita” quando os autores do *Estudo Nacional de Literacia* consideraram o “processamento de informação” inerente à literacia.

Por fim, um aspecto digno de ser posto em evidência e sobre o qual A. Girolami-Boulinier insiste com frequência corresponde à percepção-retenção da quantidade 3 para que a leitura, a escrita e o cálculo possam ser adquiridos<sup>57</sup>. Na verdade, ter adquirido a quantidade 3 propicia o domínio da relação ordinal e da transitividade sem o qual as citadas actividades e em particular o cálculo, por contar muito especialmente com a noção de número, não serão praticáveis.

Seguindo esta óptica, o terreno propício à prática da leitura, da escrita e do cálculo deve ser preparado na criança desde muito cedo. A existência de pressupostos para a sua aquisição leva-nos com certeza a uma maior consciencialização da problemática e a uma tomada de posição mais crítica em relação, primeiramente, ao designado insucesso escolar e, posteriormente, ao que se poderá intitular “analfabetismo funcional”.

A ausência de algumas condições necessárias ao acesso à instrução primária, por parte dos que frequentaram a pré-escola, pode constituir eventualmente a causa desse insucesso<sup>58</sup>. Consequentemente, cabe ao educador, para poder actuar de forma mais adequada, saber reconhecer o

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 39.

<sup>58</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture*, CALE, Issy-les-Moulineaux, nouv. éd., 1982.

mínimo exigível para que o sucesso se instale e localizar onde reside a lacuna, no caso de esta poder vir a constituir entrave à entrada no primeiro ano do ensino básico. Por outros termos, como diz A. Girolami-Boulinier, “Mieux vaut préparer que réparer”<sup>59</sup>.

A posição desta autora afigura-se-me extremamente pertinente no âmbito desta reflexão geral sobre o *Estudo Nacional de Literacia*, visto que nos apresenta as condições indispensáveis a uma boa obtenção de conhecimentos relacionados com a leitura, escrita e cálculo (cf. a definição de *alfabetização*) e ao mesmo tempo a um uso adequado dos mesmos (cf. a definição de *literacia*).

Além disso, no respeitante à actividade *leitura* A. Girolami-Boulinier sublinha a importância da prática da leitura-percepção e da leitura-compreensão, tipos de leitura que conduzem a que a actividade em causa se torne um prazer para o aprendente e lhe possibilite a não existência ulterior de confusões a nível da ortografia<sup>60</sup>.

Nem sempre a leitura se confina todavia a uma actividade que suscita *prazer* ou onde se busque prazer. A leitura revela-se também com frequência *um acto de necessidade*, como refere com pertinência A. Girolami-Boulinier.

No entanto, a consulta de um dicionário, a leitura das instruções que acompanham os aparelhos, a resolução de problemas propostos em sintaxe por vezes complicada, a preparação de lições um pouco menos apelativas, o preenchimento de declarações de impostos ou de outros documentos, a adaptação a novas técnicas por parte de especialistas exigida pelas inevitáveis actualizações provocadas pelo avanços da ciência e da tecnologia só poderão resultar quando se adquiriu um tipo de leitura (a leitura-compreensão) que permite compreender mais ou menos rapidamente, de acordo com a assimilação requerida, o material impresso<sup>61</sup>.

Em resumo, a leitura não deve ser uma prática apoiada na mera decifração, ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar no leitor as potencialidades do material impresso, *i.e.*, o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe também o acesso às mais variadas formas de escrita. Na verdade, quanto mais diversificado for o material escrito com que o leitor estiver familiarizado, mais apto estará, quer na escola, quer no espaço complementar à escola que é finalmente a

---

<sup>59</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1988, p. 17.

<sup>60</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, p. 35.

<sup>61</sup> *Ibidem*, pp. 107 e 108.

vida (laboral ou não), a resolver e questionar os problemas do quotidiano que passam pela escrita (tomada no sentido lato que lhe é conferido pelo Estudo que tem servido aqui de referência).

Defendo, como se pode observar, que desde cedo se prepare o indivíduo para o mundo da escrita sob todas as suas modalidades. Por “desde cedo”, deve entender-se a idade conveniente para a prática dessa actividade, ou seja, iniciação aos pressupostos na pré-escola e começo do ensino/aprendizagem propriamente dito no primeiro ano do ensino básico. De facto, antes da entrada no ensino básico a criança ainda não está de um modo geral preparada para a verdadeira leitura e por conseguinte deve, de preferência, insistir-se nessa altura numa boa prática do oral, que irá sem dúvida conduzir ulteriormente ao sucesso esperado na leitura, escrita e cálculo<sup>62</sup>.

O “laboratório” de aprendizagem não deve confinar-se todavia à escola. À pré-escola e à escola, nos vários níveis, compete igualmente abrir as vias conducentes à busca no futuro (extra escolar: profissional ou outro) das estratégias mais adequadas à resolução de problemas e de situações novas sob variadas formas — com que somos confrontados sem cessar no quotidiano e ao longo da nossa existência —, pondo-os também em causa sempre que se confira relevância a essa atitude.

### *Breves notas em torno de resultados obtidos pelo Estudo Nacional de Literacia*

Após o percurso de ordem conceptual acima traçado e suas implicações a nível prático, caberá, no âmbito da leitura do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*, abordar brevemente alguns pontos achados relevantes e salientar os objectivos e resultados do citado Estudo que se revelam mais pertinentes tendo em consideração o ponto de vista por que se optou neste trabalho.

Entre os objectivos focados, destacarei, como revestindo um carácter mais saliente, pelo menos na minha óptica, o de “conhecer a situação nacional quanto às competências de literacia da população residente em

---

<sup>62</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993. Veja-se ainda neste âmbito PINTO, M. da Graça Lisboa Castro — *Abordagem a alguns aspectos da compreensão verbal na criança*, “Série linguística — 8”, Centro de Linguística da Universidade do Porto, Lisboa, INIC, 1988 e PINTO, M. da Graça L. Castro — *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*, “Colecção Linguística 3”, Porto, Porto Editora, 1994.

Portugal com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos”<sup>63</sup> (a partir de uma amostra aleatória de 2449 indivíduos, “estratificada por grau de instrução, sexo, idade e condição perante o trabalho”<sup>64</sup>) e um outro objectivo com repercussões mais directas de ordem prática, ou seja, “identificar temas para estudos posteriores cujo interesse resulte da pesquisa realizada”<sup>65</sup>.

Não me ocupo neste espaço da discussão da metodologia seguida; realço simplesmente que se trata de uma metodologia mista: inquérito por entrevista directa e monografias<sup>66</sup>.

Como se pode ler no Relatório, “O inquérito foi concebido tendo em vista: a) a recolha de elementos de caracterização sociográfica dos entrevistados, o conhecimento das suas práticas de leitura, escrita e cálculo e a recolha de elementos de auto-avaliação/atitudes relativas a competências de uso de materiais escritos (**questionário de caracterização**); b) a avaliação directa de competências de literacia (**teste**)”<sup>67</sup>.

Para a avaliação directa das competências de literacia, foram usados textos retirados, de acordo com o Relatório<sup>68</sup>, de publicações correntes (relatórios, jornais, anúncios, folhetos, preçários, etc.). Ainda segundo os autores do Estudo em discussão, o modo de testar “foi organizado tendo em vista a abordagem das diferentes dimensões de literacia, como sejam a literacia em prosa, documental e quantitativa”<sup>69</sup>. Para tal foram usadas as seguintes tarefas:

- leitura e interpretação em prosa (artigos de jornais, revistas e livros);
- identificação e uso de informação localizada em documentos (impressos, quadros, gráficos);
- realização de operações numéricas a partir de informação contida em material impresso (preçário, anúncio).”<sup>70</sup>

Foram estudados seis grupos: “operários do sector têxtil; empregados do terciário; minorias étnicas: a comunidade guineense; jovens adultos de meio urbano; agricultores e idosos em meio urbano”<sup>71</sup>.

---

<sup>63</sup> Cf. p. 12 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>67</sup> *Ibidem*, pp. 12-13.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 16.

Das variáveis tidas em conta neste trabalho de pesquisa, salientam-se, no âmbito da caracterização social, a formação escolar e a composição sócio-profissional e mobilidade social<sup>72</sup>.

As relações estabelecidas entre estas variáveis e o nível de escolaridade permitiram partir para a comparação da nossa população com a de outros países europeus.

No respeitante às práticas de leitura, escrita e cálculo, na vida pessoal quotidiana, os autores começam por nos apresentar as percentagens obtidas relativamente à leitura.

No tocante a esta actividade psicolinguística, constata-se que os livros são lidos numa percentagem reduzida quando comparados com as revistas e os jornais<sup>73</sup>. Estes indicadores são confrontados com os níveis de escolaridade e o sexo dos leitores<sup>74</sup>. Assim, por exemplo, as mulheres lêem mais livros, lendo contudo essencialmente revistas todas as semanas, e os homens, por seu lado, lêem de preferência jornais<sup>75</sup>.

De um modo que não deixa de ser preocupante, os dados revelam ainda que “é precisamente a televisão que constitui o principal suporte de práticas de leitura informais no quotidiano, em concreto na leitura de legendas de filmes ou outros elementos escritos que nela passam”<sup>76</sup>.

Ainda com base nos resultados obtidos, o Relatório acrescenta: “Verifica-se que é perante as já referidas legendas televisivas e perante os preços de produtos, estes últimos num grau um pouco inferior, que a leitura atinge o máximo de amplitude social”<sup>77</sup>.

Quando os autores relacionam o sexo com a leitura de *receitas de cozinha*, onde é evidente a diferença entre as percentagens encontradas nos homens (9%) e nas mulheres (63,3%), destacam que se trata neste caso de “um dos aspectos em que o significado do conceito de literacia se torna mais claro. O que está em causa é o accionamento efectivo de competências de processamento de informação escrita”<sup>78</sup>.

---

<sup>72</sup> *Ibidem*, pp. 19-30.

<sup>73</sup> Ver pp. 33-34 (Gráficos 2.8 e 2.9) e p. 37 (Gráfico 2.11) do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia* no que diz respeito aos outros itens que serviram de objecto de leitura.

<sup>74</sup> *Ibidem*, pp. 34 e 35.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 36. Não será despropositado interrogarmo-nos sobre o que se viria a obter como resultados, num futuro inquérito deste teor realizado num prazo não muito dilatado relativamente ao Estudo em causa, se os filmes (televisivos) passassem a ser dobrados.

<sup>77</sup> *Ibidem*, pp. 37 e 38.

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 38.

Se se reflectir um pouco sobre os dados acabados de apresentar, verifica-se com nitidez que, genericamente, o leitor português não procura um tipo de material escrito/impresso que lhe exija para a sua leitura um grande esforço cognitivo. Ele prefere um material que se apoie também na imagem e que lhe possibilite dessa forma uma leitura mais aligeirada, uma vez que a mensagem passa em grande parte também pela imagem, que é “lida” usando obviamente outro tipo de processamento da informação, neste caso apoiado num suporte pictórico. As revistas, pelo menos algumas e porventura as mais procuradas, com todas as imagens que contêm e o pouco material escrito que normalmente comportam constituem um suporte escrito que vai indubitavelmente ao encontro do pouco esforço que as pessoas geralmente se sentem inclinadas a investir. Não será talvez ousado dizer que com frequência a “leitura” das revistas se restringe a uma simples observação de imagens, quando muito completada pelas breves linhas impressas que as legendam, à semelhança do que se passa finalmente na leitura do material escrito que passa nos ecrãs. Pode, por isso, questionar-se com pertinência o papel do material escrito nas situações em que a compreensão do conteúdo a transmitir passa em grande parte pela imagem. Torna-se também oportuno interrogarmo-nos sobre o que se entende, efectivamente, por leitura nestes casos e que esforço cognitivo é exigido ao leitor.

Lembro aqui, a título meramente ilustrativo, que a técnica de legendagem só pode assentar em frases simples e curtas para poder acompanhar a velocidade com que desfilam no ecrã. Na verdade, deve também atender-se à diversidade de ritmos individuais de leitura, à prática da mesma, à escolaridade/instrução e à idade, factores condicionantes do sucesso da leitura-compreensão nessas circunstâncias. Por outro lado, a legendagem substituindo, de um modo geral, o discurso oral não pode deixar de assentar numa linguagem que lhe corresponda (cf. de novo as frases curtas, simples e a redundância/repetição).

Este tipo de material de leitura e o seu “consumo” fazem-me pensar na conhecida distinção entre as designações “hot” e “cool” aplicadas aos modos de expressão desigualmente ricos em informação<sup>79</sup>.

A riqueza em informação condiciona assim a participação do receptor. Seguindo Francis Balle, apoiado na obra de Mac Luhan, “Plus un émetteur est riche en informations, moins il sollicite la participation de son

---

<sup>79</sup> Cf. BALLE, F. — *Pour comprendre les média. Mac Luhan, Profil d'une Œuvre*, Paris, Hatier, 1972, p. 53.

récepteur: il est chaud; et plus il est pauvre en informations — ou moins il en dit, plus il sollicite le concours ou la participation du récepteur: il est froid”<sup>80</sup>. Com estas designações Mac Luhan procura classificar os meios de comunicação sociais e chamar a atenção para aqueles que, veiculando mensagens acabadas, não exigem qualquer participação criadora a nível de percepção receptiva. Quanto ao meio de comunicação denominado “frio”, este requer, em contrapartida, uma reconstrução, uma participação criadora a nível da percepção receptiva, uma vez que transmite uma mensagem incompleta<sup>81</sup>.

A distinção acabada de indicar liga-se com grande pertinência à gradação dos resultados encontrados no *Estudo Nacional de Literacia*, no qual a ordem encontrada (livros menos lidos do que as revistas e estas, por sua vez, menos lidas do que as legendas televisivas) vai exactamente no sentido do meio mais “frio” ser menos escolhido do que o mais “quente”, em detrimento da participação criativa por parte do receptor/leitor. As repercussões dessa selecção não são naturalmente de desprezar. Na realidade, o indivíduo não pode deixar de explorar o seu sentido crítico e a sua capacidade criativa, dando liberdade à sua imaginação e alimentando-a ao mesmo tempo. De facto, quanto menos o material impresso/escrito exigir do leitor, tanto menos apto este se passa a revelar em situações onde não existem as pistas suplementares em que está habituado a apoiar-se para atingir os objectivos pretendidos.

Comparemos agora o material escrito até aqui realçado e os valores encontrados a partir dele com os manuais que a escola, sobretudo a nível básico, oferece à criança e ao adolescente.

Neste momento é evidente que apelo de novo para as pessoas que estão mais intimamente ligadas à análise desse material de estudo e desafio-as a comparar a configuração que tomam os conteúdos nesses instrumentos de trabalho com a gradação de procura das várias opções de leitura que é revelada pelo *Estudo Nacional de Literacia*.

Julgo que a habituação à leitura do livro tem de partir da escola. A participação criativa, o despertar do espírito crítico, o alimentar da imaginação e o ritmo de assimilação que a leitura sem imagens exige são variáveis que devem ser altamente contempladas e cultivadas pelo menos nas disciplinas em que a representação pictórica não seja totalmente imprescindível. Se a representação for sempre híbrida (verbal e pictórica)

<sup>80</sup> Cf. BALLE, F. — *ob. cit.*, 1972, pp. 53 e 54.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 54.

— com predomínio provavelmente da última componente — corre-se o risco de criar com mais dificuldade no receptor o hábito de leitura do livro e de não lhe ser facilitada a familiarização com páginas totalmente impressas, onde prevalecerão seguramente com mais frequência a frase complexa e a hipotaxe, tão necessárias ao desenvolvimento do raciocínio<sup>82</sup>, para além dos inevitáveis ingredientes intratextuais.

No caso de essa familiarização não se verificar, arriscamo-nos a que o leitor se veja sobretudo confrontado com práticas de escrita que se afastam por certo da frase complexa e onde sobressaem, em contrapartida, frases simples, frases curtas, a justaposição, a parataxe e a repetição/redundância, ou seja, um tipo de linguagem que se aproxima em termos qualitativos da oralidade.

Os valores que nos são fornecidos pelo *Estudo Nacional de Literacia* fazem-nos por isso pensar seriamente no papel do ensino no tocante aos hábitos de leitura e conseqüentemente de escrita. Não esperemos, por conseguinte, que leia muitos livros uma população cuja juventude não foi habituada a criar o ambiente requerido por esse tipo de material escrito. Com efeito, a leitura de um livro obriga a uma postura interior que tem de ser adquirida/aprendida e que não é exigida no mesmo grau pelo material escrito que se faz acompanhar de uma forte percentagem de informação pictórica ou de títulos e subtítulos — caso das notícias breves dos jornais — que, finalmente, quase bastam, em muitos casos, para se ficar ao corrente da temática tratada.

---

<sup>82</sup> Segundo Vygotsky (*cap. cit.* in SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (orgs.) — *ob. cit.*, 1985, p. 58), “Les études de Piaget ont trouvé que la grammaire se développe avant la logique et que l’enfant apprend relativement tard les opérations intellectuelles correspondant aux formes verbales qu’il utilise depuis longtemps”. A prática da relação entre acontecimentos, de acordo com A. Girolami-Boulinier (*ob. cit.*, 1993, p. 102) poderá ajudar a evocar na gramática inerente à linguagem a lógica que nela se encontra traduzida. Uma vez que se encontra em discussão o desenvolvimento da *gramática* e da *lógica*, reputo oportuno sublinhar neste momento, tendo presente a teoria de Piaget, que os modelos de lógica de que este autor se serve para descrever e prever as actividades do sujeito a nível operativo concreto (“groupement”) e formal (“groupe”) não são usados para descrever o conhecimento explícito desses sujeitos, mas sim para mostrar a estrutura do seu pensamento. Por outros termos, esses modelos não querem dar a entender que a criança ou o adolescente quando resolvem problemas ligados às operações concretas ou formais já compreendem de uma maneira explícita a lógica neles implicada (p. 196), ou seja, não servem para caracterizar a consciência do sujeito (p.128). Dito de outra forma, “Piaget is interested in how logical thinking *mediates* the adolescent’s problem solving” (GINSBURG, H.; OPPER, S. — *Piaget’s theory of intellectual development*, 2nd ed., Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1979, p. 196).

O uso exagerado de material híbrido na comunicação social escrita, com preponderância por vezes abusiva de imagens (cf. certas revistas) pode por consequência contribuir para uma configuração tendencialmente oralizante do material que começa por se designar “escrito”. Na realidade, as frases curtas e simples e a redundância/repetição (este último aspecto tornado mais saliente quando os dois tipos de material (verbal e pictórico) figuram em simultâneo) justificam-se de preferência quando se dá o caso de não existir o “feedback” inerente ao texto escrito que é elaborado com o objectivo de ser lido, ou seja, quando está em causa um texto para ser ouvido e que tem de contar, sem dúvida, de forma mais acentuada com o factor memória por falta de pistas de outra ordem. Compreende-se, no entanto, que seja essa a prática seguida na escrita de revistas e de outro tipo de suporte que comportam em especial notícias ligeiras e “faits divers”, porque neles o leitor busca sobretudo uma forma de libertar de uma participação demasiado activa com vista a atingir o conteúdo veiculado.

A generalização dessa atitude pode todavia revelar-se perniciosa e fazer com que leitores menos proficientes optem sempre que possível, perante o material escrito, por uma postura cómoda e sem esforço, que os leva infelizmente a confinarem-se a um tipo de competência muito rudimentar. Será isso a verdadeira leitura-prazer? A resposta reveste-se naturalmente de subjectividade. Mas não deve ser esse, em meu entender, o material que propicia a verdadeira leitura-prazer.

Ora tendo em vista o fenómeno *literacia* e os resultados apresentados no *Estudo Nacional de Literacia*, é importante que se criem condições para que a leitura seja mais equilibrada, no sentido da diversidade de experiências, a fim de que o leitor não tome sempre uma atitude passiva e não depare continuamente com um tipo de escrita com características que são essencialmente apanágio do oral.

Interessa assim estar atento ao que se entende por material escrito e às formas que este pode revestir num *continuum* que vai do texto escrito com as marcas que lhe são próprias ao caso extremo da legenda televisiva ou de todo o outro material que aparece escrito no ecrã, passando, como é óbvio, pelos artigos de jornal, pelas revistas, por vezes, altamente ilustradas e pelas bandas desenhadas, nas quais a marca do oral parece ser prevalecente.

Relativamente ao material escrito que é veiculado pela televisão, não será de todo inoportuno referir que uma grande parte desse material, para

lá das legendas, ocorre com frequência acompanhado da sua versão oral, facto que aumenta a redundância da informação, reduzindo por isso ainda mais o poder informativo e ao mesmo tempo o papel do leitor que vê restringida de um modo drástico a sua participação no processo leitura.

Por outros termos, se quisermos tirar ilações de ordem prática a partir dos resultados alcançados pelo *Estudo Nacional de Literacia* no que respeita à leitura com as suas inevitáveis implicações na escrita, será necessário ter presente a diversidade de representações (por exemplo: economia e clareza de representação tendente a um preenchimento mais eficiente dos objectivos e a uma maior rapidez na sua obtenção) que o material escrito pode revestir tendo em vista os objectivos a atingir e as respectivas implicações cognitivas no receptor<sup>83</sup>.

Penso que os educadores — e menciono os educadores porque aposto numa política que comece pelos mais novos — deveriam estar conscientes das repercussões a nível cognitivo das várias representações e saber exigir a sua prática de acordo com as circunstâncias, com vista a propiciar um desenvolvimento intelectual equilibrado.

Se os aprendentes estiverem habituados a lidar com uma grande diversidade de práticas de escrita ficarão com certeza mais propensos a fazer face a qualquer tipo de informação escrita com que venham a ser confrontados no seu dia-a-dia, independentemente da situação e do momento em que ocorrem, a curto, médio ou longo prazo. Com estas considerações em mente, afigura-se-me que qualquer indivíduo se encontraria em condições de dar resposta às várias tarefas constantes dos testes usados para avaliar a literacia<sup>84</sup>.

As práticas de leitura repercutem-se sem dúvida nas práticas de escrita e, no que se refere a estas últimas, o Relatório também não nos faculta dados que nos coloquem numa posição confortável. Assim, pode ler-se na página 39: "... nenhuma das práticas consideradas (cartas, recados, preenchimento de documentos, diários, poemas/contos/ensaios/artigos) é desenvolvida de forma habitual nem sequer por metade da população em estudo". Constatam os autores que, em relação à prática da escrita, os valores mais elevados se referem, em ordem decrescente, ao preenchimento de documentos, aos recados e, por último, às cartas em cerca de

---

<sup>83</sup> No tocante às formas alternativas de representação, ver R. S. Day — *cap. cit.* in McKEACHIE (ed.) — *ob.cit.*, 1980, pp. 95-112.

<sup>84</sup> Ver p. 14 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia* e p. 378 deste trabalho.

1/4 da população. “Tudo o resto (diário/poemas/contos/ensaios/artigos) é completamente residual” acrescentam os relatores<sup>85</sup>.

Assinalam ainda os autores que a escolaridade aumenta a prática de escrita<sup>86</sup>, facto que parece corresponder, pelo menos à primeira vista, a uma relação óbvia.

Interessa sublinhar que as práticas de escrita mais comuns não são práticas de escrita fluente, do tipo do texto. Na verdade, o preenchimento de documentos, independentemente do grau de dificuldade, corresponde sobretudo à inserção de dados soltos em espaços disponíveis, o que nos faz pensar nos exercícios de tipo estrutural onde não é exigida — lamentavelmente — a redacção nem mesmo de uma frase simples ou curta. No que diz respeito aos itens “recados” e “cartas”, a prática de escrita neles posta à prova pouco se deve afastar do oral, *i.e.*, não será surpreendente que sejam caracterizados por frases simples e curtas, compatíveis com uma sintaxe que traduz essencialmente meras justaposições de ideias. O item “cartas” é por mim entendido neste momento num sentido genérico. Acredito, por conseguinte, que se no citado item estiverem igualmente inclusas cartas de cunho literário, nas quais se exija uma maior elaboração linguística, a sua representatividade percentual não é por certo relevante no âmbito dos valores encontrados.

Estes dados levam-nos a concluir que finalmente existe uma correspondência acentuada entre os resultados obtidos na prática da leitura e na prática da escrita, tomando como base o quotidiano de cada um.

A uma prática de leitura de um material tendencialmente oral(izante) passará a corresponder um tipo de prática de escrita que também acaba por vir a manifestar marcas próprias do oral.

A escrita elaborada que dá origem à produção de ordem literária (poemas, contos, ensaios, artigos), e que infelizmente é tão pouco representativa no Relatório em discussão (6,1%<sup>87</sup>), tem origem, certamente, numa prática de leitura que contempla livros e materiais em que a linguagem utilizada traduz tipos de raciocínio também elaborados e que encontram — insisto neste ponto — na frase complexa e na hipotaxe a sua mais adequada correspondência verbal.

Quanto às práticas de cálculo na vida quotidiana, de entre os vários itens visíveis no Gráfico 2.13<sup>88</sup>, os relatores destacam como mais repre-

<sup>85</sup> Cf. p. 39 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

<sup>86</sup> *Ibidem*, p. 39.

<sup>87</sup> *Ibidem*, p. 39 (Gráfico 2.12).

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 40.

sentativos os que se reportam às compras correntes (referidas por aproximadamente 2/3 dos inquiridos), seguindo-se-lhes a gestão do orçamento doméstico, as contas de restaurantes e cafés e a movimentação da conta bancária (mencionadas por cerca de metade dos inquiridos<sup>89</sup>). Na generalidade, a escolaridade e a actividade profissional desempenham um papel positivo na prática do cálculo. No que respeita à idade, é na faixa dos 25 aos 39 anos que se verificam taxas mais elevadas em todos os itens. Entre sexos, observa-se uma distribuição distinta pelas diversas práticas da actividade em causa: as mulheres praticarão preferencialmente cálculos de uma certa índole (gestão do orçamento doméstico, compras correntes e por correspondência) e os homens de outra (gestão da conta bancária e práticas de cálculo relativas a restaurantes, viagens, impostos e empréstimos)<sup>90</sup>.

Comparando a três actividades em destaque (leitura, escrita e cálculo), os autores acrescentam: “No conjunto, estes resultados parecem sugerir que, no exercício de competências de literacia na vida quotidiana, as diferenças socialmente observáveis nas práticas de leitura e escrita são mais marcadas pelas desigualdades de formação escolar do que as de cálculo, enquanto estas últimas se mostram ainda mais sensíveis do que as primeiras ao efeito directo das inserções sociais”<sup>91</sup>.

Leva-me esta passagem a pensar que o cálculo que é praticado de um modo genérico exigirá porventura só operações aritméticas simples e por isso a formação escolar a partir de dado nível não reveste tanta importância, enquanto o cálculo que é praticado por determinadas camadas afectas a certas profissões obedece a tipos de cálculo já adquiridos expressamente para esses fins e por conseguinte posteriormente exercidos com uma sistematicidade que lhes passa talvez a conferir também um relativo automatismo (provavelmente próximo do automatismo de que se reveste o preenchimento de impressos e documentos em determinados contextos).

No tocante à vida já não quotidiana mas profissional dos inquiridos, seguindo o Relatório, as práticas de leitura, escrita e cálculo apresentam variações significativas dependendo do grau de ensino e da classe social. O Gráfico 2.15<sup>92</sup> dá-nos perfis nítidos do comportamento dos vários níveis de ensino relativamente aos vários itens contemplados para cada actividade (leitura, escrita e cálculo). O Gráfico 2.16<sup>93</sup>, por seu lado, indica-nos para

---

<sup>89</sup> *Ibidem*, pp. 39 e 40.

<sup>90</sup> *Ibidem*, pp. 40 e 41.

<sup>91</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>92</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 45.

cada actividade profissional por classes sociais as percentagens respeitantes à leitura, escrita e cálculo nos diferentes itens.

Os camponeses, os operários e os assalariados agrícolas são os que apresentam percentagens mais reduzidas nos vários itens das três actividades mencionadas. Em contrapartida, os profissionais técnicos e de enquadramento e os empresários e dirigentes são os mais bem posicionados.

Os dados revelam-nos, desta forma, indo ao encontro das expectativas, que a formação e obviamente a preparação conferida pela instrução e pela experiência profissional quotidiana, para além do estrato social, condicionam, em grande parte, as práticas de leitura, escrita e cálculo.

Uma das modalidades seleccionadas para avaliar a literacia no *Estudo Nacional de Literacia* foi a designada *auto-avaliação de competências*.

No âmbito profissional, uma grande percentagem de inquiridos (cerca de 3/4) aludem que as suas competências de leitura, escrita e cálculo são amplamente suficientes para o trabalho que exercem<sup>94</sup>. Aproximadamente 10% dizem, por sua vez, que possuem capacidades superiores ao necessário para as tarefas que desempenham. 11 a 12% da população inquirida consideram que as suas capacidades bastam para o trabalho que exercem apesar de reconhecerem algumas dificuldades. Por outro lado, 6% acham que possuem competências insuficientes para as actividades profissionais que desempenham<sup>95</sup>.

Observa-se, na generalidade, que os diferentes inquiridos sentem que possuem capacidades plenamente suficientes para as tarefas que têm a seu cargo. Os resultados obtidos não variam muito no que diz respeito às três actividades citadas (leitura, escrita e cálculo) e também se observa uma homogeneidade a nível das avaliações quando se encontram em análise as variáveis sexo, idade, classe social e grau de ensino<sup>96</sup>.

Face a estas auto-avaliações tão homogêneas, pode ler-se no Relatório: “Compreende-se, além do mais, a relutância das pessoas em admitirem ter menos competências do que as plenamente suficientes, no plano da literacia como noutros, para o desempenho das actividades profissionais que exercem. E compreende-se, também, a dificuldade de conceberem outras modalidades de exercício dessas actividades em moldes enriquecidos pela posse, neste domínio, de níveis de competência mais elevados”<sup>97</sup>.

---

<sup>94</sup> *Ibidem*, p. 47 (Gráfico 2.17) e p. 48.

<sup>95</sup> *Ibidem*, p. 48.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 48.

<sup>97</sup> *Ibidem*, p. 49.

A auto-avaliação geral da literacia surge todavia diferente da auto-avaliação atrás tratada e que se insere na actividade profissional. Assim, embora, como menciona o Relatório, as percentagens sejam semelhantes para a leitura, escrita e cálculo, os graus auto-atribuídos de competências já apresentam distribuições diferentes. As posições extremas são as menos citadas: 6 a 8% consideram as suas capacidades muito boas (é sobretudo na faixa etária dos 15 aos 24 anos que se situam as respostas correspondentes às auto-avaliações muito boas e boas) e 7 a 8% dizem não saber ler, escrever, ou contar (a auto-avaliação em termos de competências fracas ou nenhuma situa-se essencialmente na faixa etária dos 55 aos 64 anos)<sup>98</sup>. O maior número de inquiridos centra-se, por consequência, entre estes extremos e contempla um nível fraco (17 a 19% de pessoas), um nível razoável (38 a 40%) e um nível de boas capacidades de leitura, escrita e cálculo (27 a 29%)<sup>99</sup>.

Segundo os autores, verificam-se variações quando se consideram as variáveis idade, classe social e grau de ensino. Os resultados relativos à variável sexo são contudo mais aproximados<sup>100</sup>.

Quanto ao desejo de melhorar as capacidades em questão, refere o Relatório que, na população inquirida, “Cerca de 50% gostariam de melhorá-las e os outros 50% não se mostram interessados”<sup>101</sup>.

Revelam, assim, os dados obtidos que a estratificação que se verifica na modalidade auto-avaliação geral de literacia não se constata na auto-avaliação no âmbito da actividade profissional.

Os elementos apresentados em relação à auto-avaliação, sobretudo no que toca à auto-avaliação respeitante à actividade profissional, merecem algumas considerações em particular.

Neste ponto do Relatório, parecem ter em parte cabimento as achegas daqueles que defendem que está em questão a organização do trabalho, que precisaria de ser modificada. Dentro desta óptica, a modernização técnica “...na maioria dos casos, foi apenas modernização de equipamentos, não da maneira de os utilizar”<sup>102</sup>. De uma forma que não deixa de transparecer uma certa revolta, ainda se lê na mesma fonte: “O trabalho

---

<sup>98</sup> *Ibidem*, pp. 49-51.

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>100</sup> *Ibidem*, pp. 50-52.

<sup>101</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>102</sup> Extractos da notícia da autoria de Cláudio Teixeira *Baixa literacia: o trabalho também é culpado* publicada no jornal “Público” (11/12/95) e transcrita in “Rumos”, n.º 8, Jan./Fev., 1996, p. 7.

em vez de ter um conteúdo formativo, tem um conteúdo a que apetecia chamar «analfabetizante»<sup>103</sup>. Apesar de o autor da passagem transcrita reconhecer que o país tem investido em educação e em formação, dá a entender que esse investimento resultou num desperdício, do qual, no caso da formação, também seriam responsáveis as empresas. Por outras palavras, como diz o articulista, desde logo no título da notícia, “O trabalho também é culpado”<sup>104</sup>.

Por outro lado, noutra reacção escrita sobre o *Estado Nacional de Literacia*, pode ler-se: “O aspecto mais dramático da nossa iliteracia não está na ausência e/ou fragilidade da escolarização: está na combinação de um débil sistema de formação com um sistema de trabalho e emprego que alimenta e reproduz desqualificação”. (...) “Não basta mudar a Escola. É preciso, também, mudar a nossa estrutura produtiva e organizacional”<sup>105</sup>.

A minha posição não me leva a separar de um modo tão radical a *educação* da *formação* ligada ao emprego, porque considero que estão extremamente inter-relacionadas. A deficiência e má preparação num desses pólos — na educação nomeadamente — repercute-se, em minha opinião, ulteriormente de forma decisiva no mundo do trabalho. E o mundo do trabalho, percorrendo sectores do primário ao terciário, não revela de maneira alguma homogeneidade. O ideal será, por isso, a meu ver, que em todos os sectores existam pessoas bem preparadas a nível de literacia e capazes não só de dar resposta sem dificuldade aos variados problemas que enfrentam na vida, mas sobretudo, lembrando José Antonio Marina<sup>106</sup>, capazes de propor problemas quando as circunstâncias se revelarem propícias.

É importante todavia ter em conta que as respostas obtidas com base na auto-avaliação de competências no quotidiano profissional são distintas das que se obtêm quando está em causa a auto-avaliação geral da literacia. Ora estas duas posições distintas podem fazer-nos reflectir sobre o modo como o trabalho acaba por tornar-se em quem o exerce um hábito que passa a certa altura a não lhe exigir o esforço que lhe exigira num primeiro momento. (A manipulação de um teclado de uma máquina de escrever é bem prova disso. No início, era preciso olhar para todas as teclas e ao fim de algum tempo de prática assídua já se atinge uma velo-

<sup>103</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>104</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>105</sup> Extractos do artigo de Augusto Santos Silva *Os primeiros resultados do Estudo Nacional de Literacia*, in “Rumos”, n.º 8, Jan./Fev., 1996, p. 8.

<sup>106</sup> Cf. nota 42.

cidade considerável e deixa de ser preciso fixar da mesma forma o olhar no teclado. O mesmo se passará — noutra dimensão obviamente — no âmbito, por exemplo, dos instrumentos musicais.)

Voltando à literacia, não se deve esquecer que este conceito foi também definido, no *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*, em termos de “processamento de informação escrita”. Acontece, todavia, que não é de rejeitar liminarmente a ideia de que grande parte do controlo que se exerce a nível do processamento da informação é executado de forma inconsciente<sup>107</sup>. Por isso, se, relativamente ao processamento, tivermos em atenção os vários processadores que integram a sua arquitectura funcional poderemos ter de admitir, como o faz David Caplan no que se refere aos processadores da linguagem, que os “language processors generally operate unconsciously. The unconscious nature of most language processing can be appreciated by considering that when we listen to a lecture, converse with an interlocutor, read a novel, or engage in some other language-processing task, we usually have the subjective impression that we are extracting another person’s meaning and producing linguistic forms appropriate to our intentions without paying attention to the details of the sounds of words, sentence structure, etc.”<sup>108</sup>.

No caso de o exercício que se exigir no processamento da tarefa em questão se limitar sempre às mesmas áreas e estas forem de cunho obrigatório no dia-a-dia profissional, então faz realmente sentido neste contexto a passagem transcrita de Caplan e a posição dos inquiridos sairá ainda mais reforçada se se atender ao seguinte pensamento do mesmo autor: “In general, cognitive processes that are limited to a specified domain, obligatory, unconscious, and fast, are thought to be “automatic” and to require relatively little allocation of mental resources”<sup>109</sup>.

Embora devam ser colocadas algumas restrições ao “automatismo” a que aludem Caplan e Levelt<sup>110</sup>, não nos podemos impedir de pensar que

<sup>107</sup> Cf. CAPLAN, D. — *ob. cit.*, 1992, pp. 2 e 3.

<sup>108</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>109</sup> Cf. *ibidem*, p. 15. Ainda a este respeito, refere Levelt: “Given the existence of central or *executive* control, an important question is to what degree the various processing components are subject to such control. When a component is not subject to central control, its functioning is *automatic*. (...) Automatic processes are executed without intention or conscious awareness. (...) Also, automatic processing is usually quick, even *reflex-like* (sublinhado meu); the structure of the process is “wired in” either genetically or by *learning* (or both) (sublinhado meu)” (LEVELT, W. J. M. — *Speaking. From intention to articulation*, A Bradford Book, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1989, p. 20).

<sup>110</sup> Ver nota anterior.

é possível vê-lo associado à prática de tarefas que se circunscrevem a áreas bem delimitadas quanto ao conteúdo e que acabam, por força do uso, por ser exercidas de forma quase “espontânea”, em virtude da frequência com que são executadas diariamente e do inevitável processo de aprendizagem/aquisição a que se expõem. Em tais circunstâncias, o indivíduo acha-se quase desobrigado de praticar actos voluntários<sup>111</sup>, não espontâneos, de tomar atitudes abstractas que impliquem inibição e reflexão, passando a actuar com base em hábitos que estão associados a situações concretas particulares, que ocorrem de modo repetitivo e o fazem porventura tornar-se — quase diria — um sujeito *condicionado*<sup>112</sup>.

A facilidade que os indivíduos manifestam na sua actuação resulta da não necessidade que passam a sentir de recorrer a uma elaboração mental constante antes de executarem as diferentes tarefas que lhes são confiadas.

Aproximando este quadro do que se passa a nível do discurso, a discussão recai sobre o fenómeno da *hesitação*. Quanto menos se hesita, tanto mais fluente e automático se reveste o discurso, ganhando cunho espontâneo e caracterizando-se por palavras mais comuns, menos subjectivas e menos ricas em informação<sup>113</sup>. A hesitação, à semelhança do trabalho consciente e da reflexão constante exigidos pelas tarefas novas, está ligada a um planeamento mental requerido por aquilo a que se pretende dar forma<sup>114</sup>. Se a tarefa desempenhada não exigir uma actualização permanente e ao mesmo tempo uma pesquisa contínua, parece-me inelutável atingir o “bem-organizado”, *i.e.*, o automático, no sentido mais uma vez de H. Jackson<sup>115</sup>. Obviamente essa actualização e esse estudo constantes são em especial apanágio de profissionais com formações académicas superiores e que exercem actividades que, seguramente em maior grau do que as outras, requerem tipos de abordagem distintos em situações e contextos diversos, obrigando a uma permanente pesquisa bibliográfica e de campo, para além de exigirem uma reflexão por vezes profunda e morosa sobre os variados problemas.

Atendendo a que nem todas as profissões se desempenham tirando partido desse tipo de esforço intelectual, não surpreende que possam as

<sup>111</sup> Na acepção de Hughlings Jackson (JACKSON, H. J. — *On affections of speech from disease of the brains*, reimpresso in *Selected writings of Hughlings Jackson* (1958), Vol. II, pp. 155-170, Basic Books, New Jersey, referido por GOLDMAN-EISLER, F. — *Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech*, London and New York, Academic Press, 1968, p. 9).

<sup>112</sup> Cf. GOLDMAN-EISLER — *ob. cit.*, 1968, pp. 26-30.

<sup>113</sup> *Ibidem*, pp. 41 ss.

<sup>114</sup> *Ibidem*, pp. 26 ss.

<sup>115</sup> *Ibidem*, pp. 28-29 e p. 42.

tarefas a elas inerentes ser executadas com mais “ligeireza” e obedecendo, ao fim de algum tempo de prática do mesmo, a uma atitude mais espontânea, automática e não voluntária <sup>116</sup>, fruto da aprendizagem resultante do hábito e da repetição com que são exercidas.

Não obstante ser verdade que estamos constantemente a aprender, convém distinguir a aprendizagem que leva ao hábito, com base na repetição, e a aprendizagem que faz aumentar em cada um de nós a ideia de que face a um problema se estão sempre a gerar novas possibilidades de lhe fazer face. A minha aposta iria exactamente no sentido de criar no sujeito, desde a pré-escola, o sentimento de que o necessário num dado momento se vai passar a tornar um entre vários possíveis <sup>117</sup>, constituindo este processo algo que nos acompanha ao longo da vida.

Para aquele tipo de trabalho em que o hábito de execução se pode instalar com mais facilidade, entendo que, enquanto a rotatividade de serviços não for uma prática corrente <sup>118</sup>, não será possível evitar o automatismo e com ele o reconhecimento da não necessidade de aumentar os conhecimentos para exercer as funções praticadas. Mesmo que os equipamentos mudem, a adaptação dos trabalhadores/funcionários a esses novos equipamentos acaba por se verificar e ao fim de algum tempo a aprendizagem e o hábito voltam a instalar-se. De facto, o homem tem capacidades de criar hábitos, de atingir automatismos — mesmo que nele se considerem gradações — com base na repetição e na aprendizagem. Ora contra este fenómeno não parece simples lutar.

A repetição diária da mesma tarefa — seja ela executada com apoio de equipamento ou não — acaba por conferir, a curto ou a médio prazo, o automatismo (ou semi-automatismo) e a rotina responsáveis certamente pela resposta dos inquiridos que disseram que a sua instrução basta para dar resposta às solicitações das suas profissões.

Esta panorâmica leva-nos a pensar que se o processo ensino/aprendizagem for encarado com o *dinamismo* atrás avançado, ou seja, criando no indivíduo a possibilidade de entrar em contacto com uma grande diversidade de materiais — tendo sempre presente o processamento de informa-

---

<sup>116</sup> Sempre no sentido de Hughlings Jackson (ver GOLDMAN-EISLER, F. — *ob. cit.*, 1968, pp. 9-10).

<sup>117</sup> Cf. PIAGET, J. et col. — *Le possible et le nécessaire* 1. *L'évolution des possibles chez l'enfant*, Paris, 1981 e PIAGET et col. — *Le possible et le nécessaire* 2. *L'évolution du nécessaire chez l'enfant*, Paris, PUF, 1983.

<sup>118</sup> Sou naturalmente receptiva ao facto de o exercício da *polivalência* poder ser muito problemático em determinadas conjunturas laborais.

ção escrita a que se refere o *Estudo Nacional de Literacia* —, conferindo ao sujeito aprendente o espírito crítico necessário à proposta de problemas e à resolução de questões suscitadas por qualquer género de objecto/material escrito com que depare, exigindo-lhe continuamente uma participação activa — no trabalho ou na vida —, não obteremos por certo o mesmo tipo de resultados, tidos como dramáticos por alguns, e que nos situam — o que ainda é mais grave — em termos comparativos com outros países em posições menos dignificadoras.

Como houve oportunidade de focar, a leitura deve ser uma leitura-compreensão e não pode ser sempre — infelizmente — uma leitura de onde advenha prazer. Esta actividade revela-se, por isso, muitas vezes uma necessidade e não um prazer e nesse caso o automatismo não encontra terreno propício e torna-se então imprescindível recorrer à reflexão, a atitudes abstractas, a esquemas mentais até aí menos utilizados. Para mim, cabe exactamente à escola conferir ao indivíduo esta capacidade de jogar, por um lado, com o automatismo, com o desempenho espontâneo, e, por outro lado, com actos voluntários e reflectidos sempre que for necessário.

Na base de toda esta problemática, afigura-se-me que se encontra sobretudo em jogo a capacidade de compreender de modo correcto aquilo que se lê e de saber resolver, pela compreensão, as questões colocadas pelos impressos, pelo cálculo, pelos documentos e pelas exposições escritas que não raras vezes nos vemos obrigados a redigir.

A aposta aponta, desta forma, para uma prática de linguagem oral e escrita que alimente o raciocínio, que, por sua vez, passa a poder ser traduzido verbalmente através do tipo de linguagem mais adequado.

A concluir o Estudo, são-nos fornecidos os níveis de literacia que resultam da “função do grau de dificuldade das tarefas e do nível de aptidão demonstrado na sua resolução”<sup>119</sup>.

Encontra-se assim em causa a relação entre a dificuldade das tarefas nas três actividades em estudo (leitura, escrita e cálculo) e a capacidade de as resolver, resultando dessa relação o escalonamento por *níveis de literacia* da população inquirida<sup>120</sup>.

O grau de dificuldade da tarefa advém naturalmente da percentagem de respostas certas obtida, sendo considerada de grau tanto mais difícil quanto menor for a percentagem de respostas correctas encontrada<sup>121</sup>.

<sup>119</sup> Cf. p. 56 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

<sup>120</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>121</sup> *Ibidem*, p. 57.

Ainda seguindo a mesma fonte, os níveis correspondem a uma escala de dificuldade inversamente proporcional à percentagem de respostas correctas alcançada <sup>122</sup>.

Os níveis estabelecidos são em número de cinco, do nível 0 (zero) — que houve necessidade de ser criado em função da realidade portuguesa — ao nível 4.

No entender dos autores deste Estudo, esses cinco níveis permitem dar conta de forma satisfatória “das capacidades de processamento de informação escrita nos três domínios de literacia considerados: a prosa, os documentos e o cálculo” <sup>123</sup>.

Após a descrição sumária das dificuldades próprias às diferentes tarefas apresentadas aos inquiridos <sup>124</sup>, os autores revelam os resultados globais da distribuição da população pelos citados níveis de literacia, tendo em atenção as variáveis escolaridade, idade, sexo, classe social, condição perante o trabalho, região e “habitar” <sup>125</sup>. Em seguida, dão exemplos das tarefas utilizadas por nível de dificuldade <sup>126</sup>.

Por fim, somos confrontados com os resultados/conclusões do *Estudo Nacional de Literacia*. De acordo com a fonte em questão, os níveis de escolaridade são bastante baixos, quando comparados “com os padrões médios europeus” <sup>127</sup>. De facto, na nossa população, a nível da composição socioprofissional, predominam “os assalariados de fracos recursos económicos e baixas qualificações” <sup>128</sup>. Por sua vez, o conjunto dos quadros e técnicos, com habilitações de nível médio e superior, quando postos em confronto com os dos países mais avançados, ainda constituem, segundo o Estudo, “um segmento bastante restrito” <sup>129</sup>.

Quanto aos cinco níveis por que se distribui a população portuguesa, estes diferem, segundo o Relatório, do modo que se segue.

O Nível 0 corresponde àquele em que se verifica “incapacidade absoluta de resolver qualquer tipo de tarefa” e nele estão integrados os inquiridos que não solucionaram nenhuma das questões constantes do teste <sup>130</sup>.

---

<sup>122</sup> *Ibidem*, pp. 56-57.

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 59.

<sup>124</sup> *Ibidem*, pp. 60 ss.

<sup>125</sup> *Ibidem*, pp. 66 a 80.

<sup>126</sup> *Ibidem*, pp. 81 a 88.

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>130</sup> *Ibidem*, p. 91.

Os valores encontrados para a população em causa não são, conforme adiantam os autores, surpreendentes se se tiver em consideração “a percentagem de analfabetos literais identificados no Censo de 1991 (11% dos portugueses com mais de 10 anos) e, ainda, a elevada percentagem de população adulta activa que não possui qualquer grau de escolaridade completo (17,7 % da população dos 15 aos 64 anos, ainda de acordo com o mesmo Censo)”<sup>131</sup>.

No entanto, o grau de escolaridade, seguindo os autores, interfere com a idade dos inquiridos, o que faz com que neste nível não se encontre uma população homogénea. Esta chamada de atenção também reveste pertinência no que toca à distribuição da população pelos restantes níveis (1 a 4), uma vez que, citando o Relatório, “... se sabe, e este estudo aliás confirmou, que as gerações mais velhas são menos escolarizadas do que as gerações mais novas”<sup>132</sup>. A idade estará assim, de novo segundo a citada fonte, relacionada com o nível de literacia “especialmente nos graus de escolaridade mais baixos”<sup>133</sup>.

Retomando a definição dos níveis, o Nível 1 — de carácter menos exigente — implica de uma forma geral, unicamente a “localização de informação idêntica ou sinónima da constante nas instruções”<sup>134</sup>, sem que sejam utilizados distractores, ou então são usados de forma restrita<sup>135</sup>; o Nível 2 corresponde a tarefas que requerem já um processamento de informação um pouco mais elevado, implicando “a associação literal ou aproximada entre palavras ou expressões que se encontram no texto ou documento e nas instruções da tarefa a realizar”<sup>136</sup>; o Nível 3 está relacionado com tarefas que “requerem um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade. Implicam a capacidade de integração de informação de forma a resumir ideias contidas num texto ou a fundamentar uma conclusão”<sup>137</sup>; o Nível 4, por seu lado, corresponde a tarefas de maior exigência que “Implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos”<sup>138</sup>.

---

<sup>131</sup> *Ibidem*, p. 66.

<sup>132</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>135</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>136</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>137</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>138</sup> *Ibidem*, p. 91.

Torna-se, assim penso, oportuno apresentar neste momento os resultados globais da distribuição da população pelos níveis de literacia encontrados:

- “Nível 0: 10,3 % dos inquiridos
- Nível 1: 37,0% dos inquiridos
- Nível 2: 32,1% dos inquiridos
- Nível 3: 12,7% dos inquiridos
- Nível 4: 7,9% dos inquiridos.”<sup>139</sup>

Estes resultados, que, para os relatores, ilustram uma relação com o grau de instrução muito embora não linear, realçam a existência de cerca de metade dos inquiridos (10,3% de Nível 0 + 37% de Nível 1) com dificuldades no uso de informação escrita (não complexa) na vida quotidiana<sup>140</sup>.

Se se atender porém, como adianta a mesma fonte, à nossa situação concreta, teremos de ter em atenção que cerca de 75% dos portugueses possuem menos de 6 anos de escolaridade (cf. Censo de 91) e encontram-se, por consequência, predominantemente nos níveis 1 e 2 de literacia (37% no Nível 1 e 32% no Nível 2)<sup>141</sup>.

Ora, comparando os nossos dados com os resultados encontrados num estudo similar realizado no Canadá, “em que mais de 60% da população completou o ensino secundário e possui graus médios e superiores, e em cuja escala não consta o Nível 0, são os níveis 3 e 4 de literacia que com 22% e 63%, respectivamente, juntam o maior número de inquiridos”<sup>142</sup>, é possível apercebermo-nos facilmente da forte influência que a escolaridade exerce no nível de literacia a que se chega por teste e do que é premente investir, em quantidade e em qualidade, nesta vertente<sup>143</sup>.

---

<sup>139</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>140</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>141</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>142</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>143</sup> A este propósito considero pertinente citar a resposta de Mariano Gago à questão que lhe foi colocada na entrevista dada ao semanário “Expresso” (09/03/96, p. 14): **Portugal corre o risco de ter “doutores a mais”?** — pergunta que coincide sem dúvida com a opinião daqueles que acham que há muitos licenciados no nosso país; à questão colocada, Mariano Gago contrapõe: “Portugal corre, pelo contrário, o risco de ter doutores a menos”. Esta afirmação de Mariano Gago encontra eco nos dados avançados pelo *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia* sobre o Canadá (ver nota anterior). As reservas que se podem levantar quanto à existência de um elevado número de licenciados no nosso país estão porventura mais relacionadas com o facto de o número de anos de escolaridade nem sempre significar uma formação com a qualidade que se pretenderia e com o facto de a uma especialização superior estar intrinsecamente associada nas nossas mentes, porventura

Ressalta do exposto que a escolaridade/instrução se repercute afinal inelutavelmente no nível de literacia, fazendo com que a variável socio-profissional passe a apresentar um outro peso.

O parágrafo final do Relatório merece naturalmente uma ênfase particular, facto que justifica a sua transcrição integral: “O **Estudo Nacional de Literacia** vem, com os resultados aqui apresentados, completar o conhecimento do perfil de instrução e de competências dos portugueses, sublinhando as dificuldades que, nos anos 90, subsistem nestes domínios para a população dos 15 aos 64 anos”<sup>144</sup>.

## Notas finais

Neste espaço destinado às conclusões finais, afigura-se-me inevitável tomar como ponto de partida o parágrafo que abaixo transcrevo extraído do Relatório resultante do *Estudo Nacional de Literacia*, em virtude de lançar, quanto a mim, com mais evidência/veemência, sobretudo na última parte, desafios para possíveis tomadas de posição tendentes a minimizar as dificuldades que se verificou subsistirem nos anos 90 no âmbito da literacia em Portugal na população dos 15 aos 64 anos<sup>145</sup>:

“A partir de agora, temos condições empíricas e metodológicas para aprofundar o conhecimento sobre a literacia em Portugal e para participar em estudos internacionais, nomeadamente no âmbito da União Europeia, permitindo avaliações comparativas. *Simultaneamente, o Estudo Nacional de Literacia pode constituir um contributo para a fundamentação de propostas no campo das políticas de educação e de formação.*”<sup>146</sup> (Sublinhado meu.)

---

ainda pouco abertas, a ideia de “doutor”. Não é por isso casual que os mestrados e os doutoramentos sejam hoje mais procurados — na medida em que a licenciatura deixou de ser uma meta — e não é igualmente impensável que, a médio prazo, a licenciatura — ou outro grau equiparável a nível de especialização — se venha a situar no termo de um processo escolar que tende a ser obrigatório, por força também das exigências do mercado de trabalho. A qualidade do ensino não pode todavia ser descurada. Não basta, por conseguinte, a componente quantidade de anos de escolaridade. A todos os responsáveis pelo ensino cabe a tarefa de melhorar a qualidade praticada, nunca esquecendo de investir fortemente na língua portuguesa, cuja função é inestimável a todos os níveis.

<sup>144</sup> Cf. p. 92 do *Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia*.

<sup>145</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>146</sup> *Ibidem*, p. 16.

Torna-se assim claro o apelo às políticas de educação e de formação no sentido de melhorarem os nossos níveis de literacia. Não oculto que, embora repete de extrema pertinência a formação (em exercício ou permanente) — com vista a evitar indesejáveis estagnações e a permitir uma constante actualização também tecnológica —, a criação de condições de resistência à rotina e uma experiência constante com práticas conducentes a um trabalho intelectual, nos seus vários graus, impeditivo de uma “rigidez” mental precoce — até porque urge preparar cada vez mais uma velhice mentalmente capaz dada a tendência crescente para a longevidade —, apostaria, no entanto, de um modo muito particular num investimento que vise um ensino de qualidade, começando de imediato na pré-escola.

Independentemente do objectivo dos cursos frequentados e das metas alcançadas, quanto mais se praticar uma política que invista no desenvolvimento intelectual dos formandos, menos provável se torna deparar com uma população que venha a revelar resultados similares aos encontrados no Estudo que tem vindo a ser objecto desta reflexão e mais fácil resulta passar a obter médias próximas das de outras populações, nomeadamente da União Europeia.

Não existirá nunca, efectivamente, incompatibilidade possível entre um camponês ou um operário e uma pessoa com uma determinada cultura e com uma preparação intelectual que lhe possibilite enfrentar com sucesso os problemas do seu quotidiano tomando como base as competências inerentes à literacia, a qual, de acordo com Irwin Kirsch, “vai para além da mera compreensão e descodificação de textos, para incluir um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na resolução do conjunto de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais”<sup>147</sup>.

Antes porém de se chegar à mera compreensão e descodificação de textos, como atrás se refere, será oportuno sublinhar que, numa perspectiva ontogenética, o indivíduo dito normal, nas sociedades próximas da nossa, começa por passar por uma fase em que usa somente a linguagem oral. Ora a linguagem oral adquire-se, é certo, mas também se deve aprender. Isto é, deve ser cultivada e enriquecida a fim de preparar uma “instalação” ulterior em “solo” firme da leitura e da escrita (e por que não do cálculo?).

Um dos desafios — talvez o primeiro — suscitado por este *Estudo Nacional de Literacia* residirá, assim, em investir primeiro no *oral*, tra-

---

<sup>147</sup> *Ibidem*, p. 5.

balhando-o convenientemente antes mesmo da entrada no ensino básico. A criança em idade pré-escolar deve sentir que a linguagem que utiliza continuamente não serve só fins lúdicos e reivindicativos, serve igualmente para traduzir acontecimentos da sua vida real e terá, por consequência, de fazer sentido no âmbito da sua esfera de conhecimentos. Todo o acto que a criança vive diariamente deve ser sentido como passível de tradução verbal por meio de uma *frase-acto*<sup>148</sup> que emana de um verbo núcleo/centro que ganha a sua plena significação quando é completado por meio dos variados complementos que o concretizam e o fazem viver<sup>149</sup>. De forma a *fazer viver* qualquer verbo (centro), devem então ser propostos os complementos que ajudam à concretização do acto ou da situação que ele ajuda a traduzir (cf. o *acto-verbo*<sup>150</sup>) partindo das vivências da própria criança e/ou das de outras crianças quando em situação de aprendizagem colectiva<sup>151</sup>.

A leitura e a escrita, que conhecem um momento próprio para a sua aprendizagem, resultante sobretudo de desenvolvimentos intelectuais e neurológicos que lhes são característicos<sup>152</sup>, nunca deveriam ser iniciados precocemente em detrimento de uma consolidação razoável do oral.

A. Girolami-Boulinier, em momentos distintos da sua vasta obra, alerta precisamente para esse facto. Assim, esta autora, na parte final de um dos seus trabalhos, transmite-nos de forma inequívoca a sua posição: “Il faut souligner enfin la priorité et la nécessité d’une participation orale intense avant que soit abordé l’écrit”<sup>153</sup>.

Um domínio satisfatório do oral contribuirá para despertar na criança a consciência linguística indispensável ao sucesso de novas aprendizagens ligadas à linguagem (leitura e escrita).

---

<sup>148</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Langage: pour une pédagogie de l’immédiateté*, in “Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon”, n.º 610, I, 1987, p. 33.

<sup>149</sup> A respeito do *acto-verbo*, ver GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Prévention de la dyslexie et de la dysorthographe dans le cadre normal des activités scolaires*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé Editeurs, 1974, pp. 101-102. Veja-se ainda PINTO, Maria da Graça L. Castro — *ob. cit.*, 1994, pp. 44 e 45.

<sup>150</sup> Ver nota anterior.

<sup>151</sup> Cf., no que toca à metodologia em questão, GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, cap. I.

<sup>152</sup> Quanto ao desenvolvimento intelectual, ver, entre outros, GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1988 e em relação ao desenvolvimento neurológico, ver, por exemplo, GESCHWIND, N. — *Diconnexion syndromes in animals and man*, in “Brain”, vol. 88, 1965, pp. 272 ss. e CALVIN, W. H.; OJEMANN, G. A. — *Inside the brain. An enthralling account of the structure and workings of the human brain*, A Mentor Book, New York and Scarborough, Ontario, New American Library, 1980, p. 34.

<sup>153</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *art. cit.*, 1987, p. 47.

Como se de um jogo se tratasse, a criança em idade pré-escolar deve ser sensibilizada para a estrutura da frase simples e sua construção, com o objectivo de a vir a compreender correctamente.

Num primeiro momento, começando pela frase simples a três elementos (sujeito/verbo/complemento), a criança aprenderá a identificar esses elementos — procurará, em primeiro lugar, a palavra que traduz aquilo de que se trata, *i.e.*, o verbo, que deve ser mencionado no infinitivo <sup>154</sup>, e depois questiona o verbo para encontrar os restantes elementos/termos da frase que o completam — e a conferir-lhes a respectiva funcionalidade, servindo-se para isso do quadro das funções <sup>155</sup>.

A busca das palavras-centro de cada um dos elementos/termos da frase (sujeito, objecto, complemento) sensibiliza-a para a sua natureza (nome, pronome, verbo) e permite-lhe passar à sua expansão <sup>156</sup> através das várias achegas com que ela própria e as outras crianças contribuirão apoiadas nos seus variados conhecimentos.

Este último passo metodológico revela-se da maior importância porque, apelando para a consciência linguística supramencionada, impede que a criança aglutine (e sinta comprometida a independência física de) palavras que só existem, na verdade, ligadas se considerarmos o *continuum* sonoro sob a forma do qual nos surgem ao ouvido quando falamos. Permite ainda a metodologia proposta fazer sentir que as palavrinhas pequenas (artigos, pronomes, preposições, conjunções, etc.) que gravitam em torno das palavras-centro dos termos da frase também são providas de sentido, constituem uma classe especial, gozam de independência lexical — exceptuam-se naturalmente neste momento as contracções que são objecto de uma abordagem particular — comprovada pela possibilidade de comutação praticada pela própria criança e conferem a articulação exigida pelos grupos de sentido constituintes da frase. Com efeito, essas palavrinhas não são finalmente “palavras vazias” (*empty words* <sup>157</sup>), como foram

<sup>154</sup> A este respeito, torna-se oportuno transcrever a seguinte passagem: “A ce propos, il est utile d’énoncer les verbes à l’infinitif, tels que les enfants les retrouveront dans les dictionnaires, quand ils sauront s’en servir, et cela leur permettra de recourir à la forme “mère”, dès que le verbe sera conjugué dans les phrases” (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, p. 13).

<sup>155</sup> Segundo A. Girolami-Boulinier, o quadro das funções pode tomar inicialmente a seguinte forma simplificada 

S	—	V	—	O
				C

 (cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *art. cit.*, 1987, p. 34).

<sup>156</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *art. cit.*, 1987, pp. 39 ss.

<sup>157</sup> PALMER, F. — *Grammar*, A Pelican Original, Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books Ltd, 1971, p. 63.

já rotuladas, são antes, pelo menos grande parte delas, elementos linguísticos que atribuem a funcionalidade aos termos da frase e consequentemente a possibilidade de esta ser compreendida de forma correcta<sup>158</sup>.

Estes jogos verbais<sup>159</sup> que devem ser trabalhados com a criança conferem aos poucos uma progressiva consciencialização para aspectos também gramaticais sem que a criança disso se aperceba. Por outros termos, a criança vive a linguagem e a gramática de uma forma conjunta e passa a sentir, de um modo — diria — automático, a gramática (não explicitada, obviamente) como parte integrante da linguagem<sup>160</sup>.

Conforme realça A. Girolami-Boulinier: “Il faut qu’aucune addition n’intervienne entre les différents éléments de la phrase et leur symbolisation sur le tableau et l’on se garde bien de charger la mémoire des enfants de termes grammaticaux, dont ils confrontraient les significations. On pense “langage” et non “grammaire”<sup>161</sup>. (Sublinhado meu.)

Se a criança viver desta forma a linguagem, essa prática vai conduzi-la a adquirir — por certo — a explicitação da gramática que nela intervém com outra dinâmica e a organizar seguramente mais cedo o seu raciocínio, na medida em que esses jogos verbais fazem despertar nela as operações intelectuais necessárias a grande número de actividades tanto linguísticas, nomeadamente as mais elaboradas, como de ordem lógica.

Seria interessante ler dentro desta óptica a seguinte passagem que toma como ponto de partida os estudos de Piaget que provaram que: “la grammaire se développe avant la logique et que l’enfant apprend relativement tard les opérations intellectuelles correspondant aux formes verbales qu’il utilise depuis longtemps”<sup>162</sup>. Dito por outras palavras, a criança poderá expressar frases complexas com conjunções ou locuções conjuncionais do tipo “porque”, “se”, “quando”, “sem que”, “embora”, etc., antes

<sup>158</sup> A título meramente exemplificativo, repare-se na diferença a nível de sentido que resulta da simples troca de posição das mesmas preposições nas duas expressões que se seguem: “ir ao encontro de” vs. “ir de encontro a”. Para uma leitura mais aprofundada sobre *functores e palavras de conteúdo*, ver CAPLAN, D. — *Neurolinguistics and linguistic aphasiology. An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, cap. 15.

<sup>159</sup> Cf., para uma leitura mais aprofundada, PINTO, Maria da Graça L. C. — *art. cit.*, 1995, pp. 15 ss. e GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, pp. 11-15 e pp. 20 -24.

<sup>160</sup> Veja-se o modo como A. Girolami-Boulinier intitula a sua obra sobre gramática “La grammaire langage em 20 leçons” (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *La grammaire langage en 20 leçons*, Issy-les-Moulineaux, Éditions EAP, 1989).

<sup>161</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, p. 24.

<sup>162</sup> Cf. VYGOTSKY, L. S. — *cap. cit.*, in SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (orgs.) — *ob. cit.*, Partie 1, 3, 1985, p. 58.

de compreender realmente as relações causais, condicionais, temporais, concessivas, etc.<sup>163</sup>, ou melhor, antes de compreender as estruturas de significação que correspondem a estas formas sintácticas, reforçando a ideia de que “la grammaire(/langage) précède la logique”<sup>164</sup>.

Revela-se assim importante conferir ao aprendente (criança ou adolescente), segundo as respectivas capacidades, a oportunidade de viver a linguagem nos termos atrás avançados e fazê-lo praticar, com vista ao desenvolvimento lógico, o estabelecimento de todas as relações verbais/ /lógicas possíveis entre 2 ou 3 acontecimentos que lhe são propostos ou solicitados, pedindo-lhe, por exemplo:

“a ordem cronológica desses acontecimentos

e

as relações lógicas que podem existir entre eles e a sua expressão coordenando-os ou subordinando-os um ao outro.”<sup>165</sup>

Um contacto com a linguagem que passe pela correcta compreensão da frase e pela identificação imediata dos seus grupos sintagmáticos (elementos/termos da frases) quanto à sua natureza morfológica e função vai também propiciar as condições necessárias à aprendizagem e desenvolvimento da verdadeira leitura, ou seja, da leitura-compreensão e não decifração.

A prática da leitura indirecta (que educa a audição e a retenção<sup>166</sup>) constituirá, de resto, uma metodologia também aconselhada para criar no futuro leitor não só a consciência de que a linguagem assenta em grupos de sentido (mais ou menos longos de acordo com a capacidade de retenção de cada um) mas também a consciência de que a leitura, para ser leitura-compreensão, deve respeitar esses grupos de sentido. A leitura deve tornar-se uma espécie de continuação da linguagem e por isso obedecer ao mesmo ritmo. No dizer de A. Girolami-Boulinier: “L’enfant retrouve dans la lecture *une matérialisation du langage intérieur*”<sup>167</sup>.

A autora acabada de citar, preocupada com os primeiros contactos da criança com a leitura, lembra ainda: “Ainsi, avant de savoir lire, l’enfant

<sup>163</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>164</sup> Cf. *ibidem*, p. 73. A palavra (*langage*) foi por mim introduzida.

<sup>165</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, p. 102.

<sup>166</sup> Cf. também a este respeito GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Langage: pour une pédagogie de l’immédiateté*, in “Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas”, II Série, Vol. XII, Porto, 1995, pp. 121-122.

<sup>167</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1988, p. 24.

sait qu'il pourra retrouver dans les livres des phrases qui raconteront tout ce qu'il aura envie de connaître et il est déjà sensibilisé, sans qu'il y paraisse, au fait que le déchiffrement n'est pas de la lecture, mais que *la saisie des phrases est la condition nécessaire pour la compréhension de cet écrit* qui lui sera partout proposé" <sup>168</sup>. Já num artigo anterior, na parte final da Conclusão Geral, A. Girolami-Boulinier tornava evidente esse mesmo modo de pensar <sup>169</sup>.

Quem partir para o mundo da escrita com estas bases não terá naturalmente dificuldade em passar a conviver sem surpresas com a sua língua natural. De uma forma ou de outra, acabará por sentir que ler ou escrever são modalidades da actividade linguagem, que, quando bem dominada, permite facilmente a elaboração e a expressão oral ou escrita dos pensamentos e a leitura de qualquer tipo de material impresso/escrito.

A escola primária e em seguida os níveis subsequentes nas disciplinas curriculares de Língua Portuguesa e de Português deveriam insistir no bom domínio da língua/linguagem, enquanto actividade que é condição necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e enfim para o sucesso em todas as disciplinas, incluindo evidentemente também as de ciências.

Com efeito, nem sempre me parece prática corrente a insistência numa aprendizagem do oral onde se faça recair a tónica não só no *alargamento do vocabulário* mas também na chamada de atenção para a importante *função* das atrás designadas "palavras vazias" imprescindíveis à articulação e tradução verbal do raciocínio.

Dominarão os nossos alunos devidamente as preposições e as conjunções e respectivas locuções?

Saberão os nossos alunos quais são as implicações de ordem lógica desses itens linguísticos (essencialmente das conjunções e respectivas locuções)?

Saberão os nossos alunos aplicar as conjunções e respectivas locuções e compreender as relações que estabelecem?

Saberão os nossos alunos que existem meios de traduzir diferentes relações (de tempo, causa, consequência, fim, comparação, condição, eventualidade, oposição) sob a forma de coordenação e de subordinação? <sup>170</sup>

<sup>168</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, p. 24.

<sup>169</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *art. cit.*, 1987, p. 47: "Il faut souligner enfin la priorité et la nécessité d'une participation orale intense avant que soit abordé l'écrit".

<sup>170</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, p. 102.

Considerem-se, a título meramente ilustrativo, os efeitos negativos de uma deficiente compreensão das relações mencionadas em disciplinas como a Matemática e a Filosofia.

Enquanto estas bases não ficarem bem dominadas, a compreensão sobretudo da escrita, na medida em que deve tirar maior partido da hipotaxe, não se pode vir a processar — tudo leva a crer — nas condições esperadas. Por sua vez, não se poderá esperar daquele que não domina essas relações a sua aplicação nas suas produções escritas.

Quanto ao oral, ficará reduzido à sua modalidade mais simples se as relações entre acontecimentos forem evitadas em favor da justaposição, que privilegia a expressão porventura a menos exigente da parataxe.

Nas disciplinas curriculares de Língua Portuguesa e Português não se deveria, por conseguinte, avançar para programas com exigências metalinguísticas, quando se verifica que a transmissão desse *aparelho verbal* deixa de fazer sentido no caso de os alunos apresentarem um domínio deficiente da sua língua e necessitarem essencialmente de práticas através das quais esta venha a ser expandida e solidificada.

Não fará, por isso, sentido sobrecarregar a memória dos alunos com termos “estranhos” quando estes desconhecem, por um lado, itens vocabulares essenciais e, por outro lado, as bases linguísticas necessárias ao ulterior uso dessa “máquina” metalinguística. Deve entender-se com o referido que há, na verdade, momentos para todo o tipo de ensino e que não se pode prosseguir para níveis mais exigentes sabendo que existem ainda falhas básicas de cunho linguístico.

A consolidação da linguagem oral, por meio do alargamento do vocabulário, do uso sem hesitação do quadro das funções e do enriquecimento/expansão das palavras-centro dos termos da frase, a insistência na leitura-compreensão e num tipo de escrita capaz de traduzir com rigor o raciocínio através das variadas modalidades de estabelecer relações entre acontecimentos<sup>171</sup> constituem condições efectivamente imprescindíveis a práticas com sucesso da *leitura* e da *escrita* — objectos de exercício de eleição da disciplina de Língua Portuguesa/Português e indispensáveis a todas as outras incluindo as científicas — e concomitantemente do *cálculo* — objecto da disciplina de Matemática mas também não exclusivo desta.

---

<sup>171</sup> Cf. o método de A. Girolami-Boulinier que serviu de referência variadas vezes ao longo deste trabalho.

A *leitura*, a *escrita* e o *cálculo*, que correspondem, afinal, às tarefas contempladas pela definição de *literacia*, apesar de implicarem processamentos distintos, não deixam de assentar em bases também comuns à linguagem e ao raciocínio/pensamento e de beneficiar do seu processo de desenvolvimento e das suas mútuas implicações. Por outras palavras: um investimento sério no ensino da linguagem oral e escrita, em virtude das suas inelutáveis repercussões nas diferentes áreas do saber, contribuirá sem dúvida, nos diversos domínios, para a obtenção de resultados porventura não suspeitados num primeiro momento.

Quando Mariano Gago, na já mencionada entrevista dada ao semanário “Expresso”, refere com particular empenhamento: “..., não há educação que forme para a vida, para a cidadania, para o mercado de trabalho, sem uma fortíssima formação de base no domínio científico”. (...) “No domínio das ciências, acho que é preciso saber muito para ensinar coisas simples, e para ter um ensino que seja interessante para as crianças”. (...) “..., haverá um programa de apoio a professores para a melhoria do ensino experimental das ciências”. (...) “E, sobretudo, assegurar às comunidades científica e universitária os meios necessários para que possam apoiar, ainda melhor, os professores das escolas básicas no ensino das ciências”<sup>172</sup>, tem de se reconhecer que está a privilegiar as suas funções no campo da ciência e da tecnologia, porque se nos afigura que, num primeiro momento, seria sobretudo importante dar um relevo muito particular ao papel que a escola deve desempenhar na transmissão de conhecimentos que venham a conferir um domínio especialmente sólido da língua portuguesa.

Toda a transmissão e recepção de conhecimentos, qualquer que seja a área, passa indiscutivelmente pela linguagem<sup>173</sup>. Ora se esta não for bem dominada é muito provável que o aluno tenha dificuldade em descodificar o que lê e em traduzir por meio de palavras com a lógica adequada o que dele se espera.

Aposte-se pois de modo empenhado num ensino que dignifique a língua portuguesa enquanto matéria lectiva e que confira assim de pleno direito à linguagem o papel que ela tem na formação dos alunos.

---

<sup>172</sup> Cf. a entrevista concedida ao semanário “Expresso” (09/03/96, p. 14) pelo Ministro da Ciência e Tecnologia.

<sup>173</sup> Não se torna despropositado pensar-se neste momento numa acepção mais ampla da *linguagem*. Isto é, no facto de poder não estar só em causa o código verbal, muito embora seja este o privilegiado neste trabalho.

A diversidade de material escrito a que qualquer aluno, independentemente das funções que vier a desempenhar no futuro, deve ter acesso — *criando naturalmente também as condições para que esse acesso não seja um luxo e como tal só permitido a alguns* — bem como uma boa sensibilização para as potencialidades que um bom domínio da linguagem encerra vão, com certeza, ajudar a alcançar (esperemos que já a médio prazo) resultados menos dramáticos em futuros estudos sobre a literacia em Portugal e a situar-nos por consequência em níveis mais próximos dos de outros países, designadamente da União Europeia, com os quais pretendemos comparar-nos também em avaliações deste teor.

*Maria da Graça L. Castro Pinto*

---

*Agradecimentos:* Aos Drs. Raúl Ribeiro de Almeida e João Veloso, o meu reconhecimento pela leitura comentada da versão manuscrita deste trabalho.