



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Maria de Lurdes Henriques Martins

**Processos discursivos de (re)construção do
conceito de *literacia*: o papel dos *media***



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria de Lurdes Henriques Martins

**Processos discursivos de (re)construção do
conceito de *literacia*: o papel dos *media***

Tese de Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica em
Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor Doutor Rui Manuel Costa Vieira de Castro

Março de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Maria de Lurdes Henriques Martins

E-mail: maillurdesmartins@gmail.com

Telefone: 96 5891335

B. I.: 11526161

Título da dissertação:

PROCESSOS DISCURSIVOS DE (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE *LITERACIA*: O PAPEL DOS *MEDIA*

Orientador:

Professor Doutor Rui Manuel Costa Vieira de Castro

Tese de Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

Ano de conclusão: 2010

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 8 de Março de 2010

DEDICATÓRIA

Aos meus pais: José Martins e Isabel Henriques

Aos meus irmãos: Vera Martins e Miguel Martins

Ao meu marido: João Brites

À minha filha: Beatriz

AGRADECIMENTOS

É com grande satisfação que vejo chegado o grande privilégio, que não poderia dispensar, de agradecer a todos aqueles que ao longo deste percurso me ajudaram a seguir em frente e contribuíram para que esta experiência se materializasse nesta dissertação de Mestrado.

No culminar deste trabalho árduo, que agora chega à etapa final, agradeço aos meus pais, aos meus irmãos, ao meu marido e à minha filha que sempre me deixaram escolher o meu caminho e que dele felizmente sempre fizeram parte.

Agradeço, especialmente, ao Professor Doutor Rui Vieira de Castro que, enquanto orientador desta investigação, conseguiu sempre transmitir segurança, entusiasmo e a margem de autonomia necessários à sua concretização. Pelo privilégio das frutíferas discussões, pelas sugestões, pelas vezes em que me fez ter mais dúvidas que certezas e por me ter auxiliado, no prazer da persistência, a encontrar a minha própria palavra.

A todos os que me acompanham e fazem da minha vida uma sucessão de dias felizes!

PROCESSOS DISCURSIVOS DE (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LITERACIA: O PAPEL DOS MEDIA

Maria de Lurdes Henriques Martins

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, Universidade do Minho, 2010

RESUMO

Nos últimos anos tiveram lugar vários estudos nacionais e internacionais, de que é exemplo o *Programme for International Student Assessment* (PISA) que, por um lado, vieram evidenciar a necessidade progressiva de avaliar e melhorar o desempenho dos alunos dos diversos países participantes e, por outro lado, motivaram a produção de um grande número de textos nos *media* referentes a este tema, quase estritamente vinculados a um discurso de crise.

Com o trabalho de investigação que aqui se apresenta, pretendemos analisar criticamente os discursos contemporâneos produzidos e publicados na esfera pública, de modo a dar um passo na compreensão da natureza das posições expressas sobre o conceito de literacia.

Em função dos objectivos traçados, optámos por uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa, combinada com elementos de natureza quantitativa e do *Expresso*, jornal de referência no panorama português, foram seleccionadas 260 edições cuja análise nos permitiu chegar às seguintes conclusões:

- a. Nem sempre a educação encontrou na imprensa um espaço privilegiado de divulgação, assistindo-se a uma concentração temporal intermitente, motivada com frequência pela publicação de estudos que tomam a literacia como objecto;
- b. Através de um leque bastante homogéneo de estratégias discursivas, transmite-se uma imagem “catastrofista”, quase “apocalíptica” da realidade, através de uma interpretação redutora dos resultados dos estudos sobre a literacia dos portugueses;
- c. A leitura que desta é proposta coloca a tónica nos resultados, descurando a natureza dos objectos avaliados, o contexto e mesmo as metodologias utilizadas;
- d. As causas convocadas como explicativas do estado de coisas são sobretudo políticas e educativas;
- e. Os efeitos dos resultados apresentados valorizam a esfera da economia. Verifica-se o questionamento constante da educação por referência à economia, nomeadamente face ao investimento nela depositado;
- f. A escola é vista simultaneamente como causa (quase exclusiva) do problema e *locus* de transformação do estado de coisas.

Palavras-chave: literacia, alfabetização, media, *Expresso*, ensino-aprendizagem, educação.

DISCURSIVE PROCESSES OF (RE)CONSTRUCTION OF THE LITERACY CONCEPT: THE ROLE OF MEDIA

Maria de Lurdes Henriques Martins

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, Universidade do Minho, 2010

ABSTRACT

In the last years, several national and international studies have been taken place (for example the *Programme for International Student Assessment* carried out by the OCDE) which, on the one hand, have gradually highlighted the progressive need to evaluate and improve the performance of students from the different participating countries and, on the other hand, have motivated the production of a great number of texts in the Media referring this issue, almost exclusively related to a speech of crisis.

With this research, we intend to critically analyse the contemporary discourses produced and published in the public sphere, in order to step forward in understanding the nature of the expressed views about the concept of literacy.

Consequently, bearing in mind our purposes, we chose a methodology of an essentially qualitative nature, combined with elements of quantitative nature and 260 editions of *Expresso*, a Portuguese newspaper of reference, were chosen. Their analysis allowed us to reach the following conclusions:

- a. Education has not always found in the press a privileged space of diffusion; we have watched an intermittent temporal concentration, often motivated by the publication of studies that take literacy as an object;
- b. Through a rather uniform range of discursive strategies, a “catastrophic”, almost “apocalyptic” image of reality is transmitted, through a simplistic interpretation of the case-studies on the Portuguese’s literacy;
- c. The proposed reading gives special emphasis on the results, obscuring the nature of the evaluated objects, the context and even the used methodologies;
- d. The causes stated to explain this state of things are political and educational;
- e. The effects of the results presented value the economical sphere. There is a constant questioning of the education in association to the economy is verified, namely to its investment;
- f. School is seen, simultaneously, as cause (almost exclusively) of the problem and *locus* of transformation of this state of things.

Key-words: literacy, media, *Expresso*, education, learning-teaching.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE	XI
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LITERACIA	5
CAPÍTULO I - LITERACIA: EMERGÊNCIA E CONCEPTUALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO CONCEITO	7
1.1. A emergência do conceito de <i>literacia</i>	9
1.2. Conceptualização contemporânea de literacia: dupla perspectivação	29
1.2.1. A perspectiva individual de literacia	31
1.2.2. A perspectiva social de literacia	35
1.2.2.1. Interpretação progressista/ liberal	36
1.2.2.2. Interpretação radical/ revolucionária	40
CAPÍTULO II - ESTUDOS DE REFERÊNCIA QUE TOMAM A LITERACIA COMO OBJECTO	49
2.1. Alguns estudos de referência que tomam a literacia como objecto	51
2.2. <i>Programme for International Student Assessment</i>	67
PARTE II - (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LITERACIA PELOS <i>MEDIA</i>	73
CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO DO ESTUDO	75
3.1. Objectivos	77
3.2. <i>Corpus</i>	79
3.2.1. Selecção do semanário <i>Expresso</i>	79
3.2.2. Selecção e descrição do <i>corpus</i>	83
3.3. Metodologia	87
3.3.1. Opções metodológicas	87
3.3.2. Dispositivos analíticos	88
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	101
4.1. “Quem diz, onde diz e quando diz?”	103
4.2. “De que se fala?”	109
4.3. “O que se diz acerca daquilo de que se fala?”	121
CONCLUSÕES	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
ANEXO	173

INTRODUÇÃO

Houston, we have a problem.

Jim Lovell, 1970

A famosa frase *Houston, temos um problema*, proferida pelo astronauta Jim Lovell, pode agora ser utilizada para sintetizar o que se passa nos dias de hoje com os níveis de iliteracia alcançados pelos portugueses, a avaliar pelos resultados obtidos nos estudos nacionais e internacionais nos quais Portugal é, sistematicamente, colocado num lugar muito pouco confortável.

Continua vivo o interesse pelos reais conhecimentos e competências de leitura, escrita e cálculo da população portuguesa e esta problemática tem vindo a tornar-se objecto de preocupação, não só de um número cada vez maior de países, nos quais se inscreve Portugal, como também de organizações internacionais como a EU, a OCDE ou a UNESCO.

Nos últimos anos tiveram lugar vários estudos nacionais, como o *Estudo Nacional de Literacia* (estudo pioneiro no nosso país, conduzido por Ana Benavente) e internacionais comparativos, como o *Programa para a Avaliação Internacional dos Estudantes* (PISA 2000, PISA 2003 e PISA 2006) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que, por um lado, vieram evidenciar a necessidade progressiva de avaliar e melhorar o desempenho dos alunos dos diversos países participantes. Por outro lado, motivaram a produção de um grande número de textos nos *media* referentes a este tema e colocaram na agenda da comunicação social a discussão pública sobre este fenómeno que começa a fazer parte do discurso público, quase estritamente vinculado a um discurso de crise sobre a leitura, aí entendida como um conjunto de *skills* e competências para cujo desenvolvimento a escola não estará a contribuir adequadamente.

Ora, a emergência, em Portugal, de estudos sobre práticas, hábitos e atitudes, no quadro de uma maior atenção dada à leitura ao nível da investigação, “é um indicador, podemos dizer apesar de todas as contradições, “saudável”, da preocupação do país com o estado da sua leitura.” (Sousa, 1999: 131).

Neste sentido, com o trabalho de investigação que aqui se apresenta, realizado no âmbito do programa de Investigação *Literacias - Práticas e Discursos em contextos educativos*¹, do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pretende-se analisar criticamente os discursos contemporâneos que circulam na esfera pública, de modo a dar um passo na compreensão da natureza das posições expressas na imprensa portuguesa sobre o conceito de *literacia*, com destaque para o discurso contido em textos jornalísticos, do género opinião, identificando e caracterizando, no quadro da sua transposição discursiva, os movimentos de re-significação a que aquele conceito está sujeito.

Assim, tendo em conta o contributo dos *mass media* como instância mediadora neste processo de recepção, construção e apropriação interactiva, assumimos como objectivos fundamentais:

- i) Identificar e caracterizar os sujeitos, os contextos e os tempos relativos às posições expressas, objectivo que sintetizamos na pergunta “*Quem diz, onde diz e quando diz?*”

¹ Para mais informação acerca deste programa cf. <<http://webs.iep.uminho.pt/literacias/>>, onde se apresentam os objectivos que orientam esta investigação, nomeadamente: a. Contribuir para uma discussão pluri e interdisciplinar e empiricamente sustentada dos processos sociais e discursivos de construção e transformação do conhecimento em contextos educativos formais e informais; b. Criar condições para a compreensão dos processos complexos e pluridimensionais de construção de sujeitos “letrados”, a partir da integração de projectos orientados por dimensões específicas desses mesmos processos; c. Contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre os “padrões”, “recursos”, “processos”, “linguagens”, “tecnologias”, “convenções”, “relações e interacções”, “discursos” e “modos culturais” que especializam as múltiplas literacias escolares (entre elas as que decorrem dos diferentes domínios curriculares, como, por exemplo, as línguas ou a matemática), não escolares e de fronteira; em suma contribuir para a caracterização de mundos de literacia; d. Possibilitar um conhecimento das articulações e desarticulações entre práticas, contextos de relações sociais, sujeitos e objectivos pessoais e institucionais que só múltiplos olhares podem propiciar.

- ii) Delimitar o “universo de referência” do discurso da imprensa produzido a propósito dos programas internacionais de avaliação, destacando nomeadamente o PISA 2000 e o PISA 2003 e identificar os tópicos discursivos que ocorrem nos textos de imprensa, objectivo que sintetizámos na pergunta “*De que se fala?*”
- iii) Identificar a natureza do posicionamento adoptado pelos autores dos textos do *corpus*, de modo a compreender o contributo dos *media* na reconstrução do conceito *literacia*, a sua complexidade e historicidade, objectivo que sintetizámos na pergunta “*O que se diz acerca daquilo de que se fala?*”

Considerando estes objectivos, procurámos encaminhar esta investigação por duas etapas que correspondem à estrutura desta dissertação.

A primeira parte do trabalho, denominada “*Construção do conceito de literacia*”, de natureza predominantemente teórica, visa delinear o pano de fundo no qual se inscrevem os diversos discursos académicos sobre a literacia. Apresentaremos a construção de um quadro teórico de referência, necessário para a sustentação de opções metodológicas e analíticas que fundamentam o nosso estudo.

No capítulo I, analisamos a emergência do conceito de literacia, sintetizamos a conceptualização contemporânea do conceito sob a dupla perspectiva através da qual podemos observar este fenómeno: a perspectiva individual e a perspectiva social, quer na sua interpretação progressista/ liberal, quer na sua interpretação radical/ revolucionária.

No capítulo II, apresentamos alguns estudos de referência, desenvolvidos quer no contexto internacional, quer no contexto português, que tomam a literacia como objecto e evidenciam a preocupação crescente que envolve esta problemática. Seguidamente centramos as nossas atenções no *Programme for International Student Assessment* e nos principais resultados obtidos com a participação portuguesa.

Na segunda parte do trabalho, denominada “(Re)construção do conceito de *literacia pelos média*”, procedemos à descrição do estudo que realizámos, alicerçado na necessidade de compreender o contributo dos *mass média* no processo de (re)construção do conceito de *literacia*, fundamentado no quadro teórico anteriormente delineado.

No capítulo III procedemos à descrição dos objectivos que norteiam a nossa investigação, abordam-se as opções metodológicas, explicitam-se os métodos de recolha, constituição e fixação do *corpus* e apresentam-se os dispositivos analíticos criados para o efeito.

No capítulo IV, situada a questão da *literacia* num quadro de referência teórico e o subsequente confronto com os textos que publicamente a discutem, analisam-se e sistematizam-se os principais resultados desta investigação, por recurso a exemplos paradigmáticos do *corpus* que melhor os evidenciam.

PARTE I

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LITERACIA

CAPÍTULO I

LITERACIA: EMERGÊNCIA E CONCEPTUALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO CONCEITO

1.1. A emergência do conceito de literacia

We are living in a period when literacy is changing particularly rapidly and no one can be certain what will happen next.

Peter Hannon, 2000

Nos últimos anos, a palavra literacia tem sido “objecto de uma frequência de uso bastante elevada” (Pinto, 2002: 95), pelo que podemos começar por questionar a sua origem, já que se trata de uma palavra “ainda desconhecida ou mal entendida, ou ainda não plenamente compreendida pela maioria das pessoas, porque [...] entrou na nossa língua há muito pouco tempo.” (Soares, 2002: 29) e, não obstante o facto, é já um termo que se encontra “semanticamente saturado” (Hasan, 1996: 377).

O termo *literacy*, em inglês, de que provêm os termos *literacia* e *letramento* em português de Portugal e do Brasil respectivamente², contém para quem é especialista “uma transparência inquestionável, até invejável” (Pinto, 2002: 96) e implica uma preocupação recente, pois “tem vindo a ser utilizado para recobrir porventura um novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita” (Delgado-Martins, 2000: 13).

Se a palavra literacia, recentemente introduzida no vocabulário Português, como sucede com o conceito que nomeia, “ainda causa estranheza a muitos, outras palavras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares como, por exemplo: *analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetizar*, *alfabetização*, *alfabetizado* e, mesmo, *letrado* e *iletrado*.” (Soares, 2002: 16)³.

² Apesar de *letramento* ser a palavra que corresponde, *grosso modo*, a *literacia* na variante brasileira do Português, para Lourdes Dionísio, “não significa isto, contudo, que o uso de ‘literacia’ tenha sempre o mesmo sentido de ‘letramento’.” (Dionísio, 2006: 20).

³ Não precisamos definir exaustivamente todas essas palavras, pois estamos familiarizados com elas. Apenas analisámos as definições apresentadas no mais recente *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa, onde analfabetismo significa: “1. Falta de instrução básica num país, referida especialmente pelo número de cidadãos desse país que não sabem ler nem escrever; estado ou condição de pessoa que não sabe ler nem escrever, de analfabeto [...]. 2. Falta de saber, de cultura; instrução muito deficiente” (Casteleiro, 2001: 229). *Analfabeto* é aquele “1. Que não sabe ler nem escrever, que tem falta de instrução básica ou elementar; que não

Etimologicamente, a palavra *literacy* “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente)” (Soares, 2002: 17). Aliás, esta palavra, suportou já múltiplas alterações e, como reforça Richard L. Venezky:

“Literacy derives from the Latin *litteratus*, which, in Cicero’s time, meant “a learned person.” In the early Middle Ages, the *litteratus* (as opposed to the *illitteratus*) was a person who could read Latin, but after 1300, due to the decline of learning in Europe, it came to signify a minimal ability with Latin. After the Reformation, *literacy* came to mean the ability to read and write in one’s native language. [...] What was required for literacy in the time of Columbus is assumed to be different from what is required for literacy in industrialized nations today. Nevertheless, these differences may be more quantitative than qualitative.” (Hodges, 1999: 19).

No caso da palavra *letramento*, o processo de formação é idêntico “*letra*, do lat. *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir).” (Soares, 2002: 18).

Recentemente introduzido no léxico português, foi a partir de Outubro de 1995, “com a divulgação do *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar* [cf. Benavente, 1995], que o termo “*literacia*” começou a ser mais conhecido entre nós” (Pinto, 2002: 96), facto que justificará, em parte, que se possa ler num artigo do *Diário de Notícias* (de 20 de Agosto de 2001), que a palavra literacia “entrou no vocabulário corrente dos portugueses em 1996. Chegou em força e

conhece o alfabeto [...] que tem falta de saber ou cultura, que denota uma instrução muito deficiente, que é inculto, ignorante. [...] 3. Que é pouco inteligente ou tem dificuldades de raciocínio. ≡ bronco (Fam.), estúpido (Fam.)” (Casteleiro, 2001: 229). Magda Soares acrescenta que no seu sentido literal significa “aquele que não sabe nem o alfa, nem o beta – alfa e beta são as primeiras letras do alfabeto grego; em outras palavras: aquele que não sabe o bê-a-bá.” (Soares, 2002: 30). *Alfabetizar* tem o sentido de “1. Ensinar as primeiras letras a; ensinar o alfabeto. 2. Ministar a instrução primária a crianças. 3. Ensinar adultos analfabetos a ler e a escrever” (Casteleiro, 2001: 162); *Alfabetização* significa “1. Acção de alfabetizar. 2. Ensino da escrita e da leitura. *O grau de alfabetização de um país está em íntima relação com o seu grau de desenvolvimento económico.* 3. Ensino da escrita e da leitura dirigido a alunos analfabetos.” (Casteleiro, 2001: 162). Por último, *Alfabetizado* é aquele: “1. Que aprendeu as primeiras letras; que fez a instrução primária. 2. Que aprendeu a ler e a escrever.” (Casteleiro, 2001: 162).

pela negativa [...] entrou na moda” (Silva, 2001: 22)⁴, já que nesse ano se publicou *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (cf. Benavente, 1996).

Já em 1994, António Nóvoa utilizava o termo *literacia* a par do termo *analfabetismo*⁵ no prefácio que redigiu à obra de Justino Magalhães *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal* (cf. Magalhães, 1994). Nesse texto, Nóvoa lamentava o facto de Portugal

“fechar o séc. XX com níveis intoleráveis de analfabetismo (talvez na ordem dos 15%) e com níveis ainda mais baixos de literacia, entendida aqui como a utilização social da competência alfabética”⁶ (Pinto, 2002: 97).

No Brasil *letramento*, é também uma palavra recém-chegada ao léxico e apresenta uma das primeiras ocorrências (cf. Kleiman, 1999; Soares, 2002) no livro de Mary Kato, de 1986, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, no qual a autora afirma:

“Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou a língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (Kato, 1986: 7).

Posteriormente, já em 1988, *letramento* ganha o estatuto de “termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas” (Soares, 2002: 15) quando Leda Verdiani Tfouni o distingue de *alfabetização*, no capítulo introdutório do seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (cf. Tfouni, 1988). Em 1999, Angela Kleiman afirma que a “palavra “letramento” não está ainda dicionarizada” (Kleiman, 1999: 17).

⁴ Esta afirmação suscita uma questão inevitável, já levantada por Maria da Graça Pinto, “para que percentagem de portugueses é que a palavra literacia passou a entrar no vocabulário corrente em 1996?” (Pinto, 2002: 112).

⁵ Informação referida por Soares, 2002: 19 (nota 5) e Pinto, 2002: 112 (nota 4).

⁶ Convém relembrar que “o nosso sistema de escrita, mais do que alfabético, é ortográfico” (Cagliari, 1998:75; Corrêa, 2001: 149; Pinto, 2002: 112).

Porém, muito antes do termo surgir em Língua Portuguesa, o termo *literacy* vinha sendo utilizado pelos países anglo-saxónicos, por terem sido estes os que mais cedo se preocuparam com os níveis de literacia da sua população.

“the substantive *literacy* first appeared in English in the early 1880s, formed from the adjective *literate*, which occurred in English writing as early as the middle of the 15th century.” (Hodges, 1999: 19).

Do ponto de vista histórico e antropológico é, por exemplo, significativo que a língua inglesa tenha incorporado a palavra *illiteracy* muito antes que a palavra *literacy* emergisse.

“In English, the negative term *illiteracy* preceded its positive counterpart *literacy* by over 200 years.” (Hodges, 1999: 2).

Por exemplo, o *Oxford English Dictionary* regista o termo *illiteracy* “desde 1660, ao passo que seu contrário *literacy* só surge no fim do século XIX.” (Soares, 2002: 21). Em 1995, a língua inglesa já dispunha do dicionário *The Literacy Dictionary - The vocabulary of reading and writing*, dedicado exclusivamente ao assunto literacia (cf. Harris e Hodges, 1995) e em 1999, foi publicada uma versão abreviada desse mesmo dicionário intitulada *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing* (cf. Hodges, 1999). É ainda de realçar que a publicação destas obras evidencia claramente “o interesse crescente de que se reveste na actualidade o conceito de literacia” (Pinto, 2002: 97).

Fenómeno idêntico ao descrito ocorreu noutras línguas. A língua portuguesa adoptou o termo *analfabetismo*, que se tornou num “termo familiar e de universal compreensão” (Soares, 2002: 19) e, apesar de existir o substantivo que nega (através de prefixo grego *a(n)* de negação), não existe o substantivo que afirme o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (Soares, 2002: 20), pois esse fenómeno só posteriormente se configurou como uma realidade no nosso contexto social.

O mesmo se pode verificar no caso do adjectivo/nome *analfabeto*, uma vez que “dispomos da palavra *analfabeto*, mas não temos o contrário dela: temos a palavra negativa, mas não temos a palavra positiva” (Soares, 2002: 31), deste modo se verifica a existência da negação, sem que haja o adjectivo/nome de afirmação correspondente.

No caso do português também se pode verificar que já incorporámos a palavra *literacia* e o seu oposto *iliteracia*, correspondente aos termos *literacy* e *illiteracy*, mas ainda não temos palavra correspondente ao adjectivo inglês *literate*.

Na verdade, os termos *literacia*/*iliteracia* não parecem estar associados a palavras como *letrado*/*iletrado* ou *literato*/*iliterato*, que apontam para o conhecimento literário e cultivo das letras, associado à instrução, à cultura, à erudição, etc.

Não sendo este um trabalho exaustivo analisámos, por curiosidade⁷, as ocorrências e respectivas definições do termo *literacia* em trinta e cinco dicionários de Língua Portuguesa⁸, acreditando que, como diz Magda Soares,

⁷ A palavra “letrado” (do latim *litteratus* “instruído”) ainda conserva o sentido de aquele “Que tem cultura, saber; que é versado em letras. ≡ Culto, douto, erudito [...]” (Casteleiro, 2001: 2553). Por oposição, “iletrado” (do latim *illitteratus* “ignorante”) é aquele “1. Que não tem muitos conhecimentos literários; que não cultiva as letras. ≡ iliterato. ≠ letrado. 2. Que não sabe ler nem escrever. ≡ analfabeto, iliterato. 3. Que não possui uma cultura muito extensa; que é pouco instruído.” (Casteleiro, 2001: 2025). Neste sentido se apresentam também as definições de “literato” (do latim *litteratus* ‘letrado’) que conserva o sentido de aquele “Que possui ou denota cultura, saber; que é versado em assuntos literários. ≡ erudito, letrado.” (Casteleiro, 2001: 2583) e “iliterato” (do latim *illitteratus*) o sentido de aquele “1. Que não cultiva as letras; que tem poucos conhecimentos literários; que não é um literato. ≡ iletrado. 2. Que é analfabeto. 3. Que apresenta dificuldades na compreensão do que lê.” (Casteleiro, 2001: 2026).

⁸ Por curiosidade, também registámos a primeira ocorrência do termo “literacia”, no *Expresso*, no texto “Saúde: ultrapassar as grandes Dificuldades”, publicado em 1997.10.11 (Disponível em <<http://primeirasedicoes.expresso.clix.pt/ed1302/p252.asp>>, acedido em 2007.04.11).

⁹ A saber: Casteleiro, J. Malaca (2001); Colaço, António (2006); Costa, Francisco Alves da (1990); Costa, J. Almeida (1952, 1956, 1989, 1994, 1998, 2002, 2004 e 2006); Fernandes, Francisco (1974); Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1986); Figueiredo, Cândido de (1973, 1982 e 1996); Gonçalves F. Rebelo (1966); Heckler, Evaldo (1984); Houaiss (2003); Machado, José Pedro (1981, 1991, 1999, 2000, 2001 e 2003); Michaélis (1998); Silva, António de Morais (1980 e 2002); Torrinha, Francisco (1932) e VVAA (1941, 1988, 1994, 1995, 1996 e 2001).

“pesquisas dessa natureza em dicionários contribuem sobremaneira para a datação de fatos, idéias e fenômenos e para a identificação do processo de transformação [...] ao longo do tempo” (Soares, 2002: 16).

Nesta análise, pudemos constatar que o verbete *literacia* apenas surge no ano de 1998, com a oitava edição do *Dicionário de Língua Portuguesa* da Porto Editora (cf. Costa, 1998), pelo que concluímos que este terá sido um dos primeiros dicionários portugueses a incluir a definição de “literacia”. Porém, nem todos os dicionários posteriores ao ano 1998 incorporam o termo (cf. Machado, 1999 ou Silva, 2002).

Nos dicionários em que surge a definição esta é sumária e, por vezes, aproximada à definição de alfabetismo, como nos exemplos seguintes:

“s. f. [neol.] capacidade de ler e escrever; alfabetismo (Do lat. *littĕram*, «letra» + *acia*)” (Costa, 1998/2002/2004/2006)

“s. f. capacidade de ler e escrever; alfabetismo” (VVAA, 2001: 521)

Por oposição, *iliteracia* surge associada à dificuldade em ler, interpretar, escrever e à falta de conhecimentos considerados básicos:

“s. m. analfabetismo” (Costa, 1998/2002/2004/2006)

Veja-se também o que sucede no mais recente *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa (cf. Casteleiro, 2001) onde *literacia* se encontra definida de forma um pouco mais desenvolvida. Aí *literacia* (do latim *littera* ‘letra’) significa:

“1. Capacidade de ler e escrever. ≠ ILITERACIA. *O índice de literacia dos portugueses é muito baixo.* 2. Condição ou estado de pessoa instruída. ≠ ILITERACIA.” (Casteleiro, 2001: 2283).

Por oposição, *iliteracia* (de *i-* + *literacia*) significa:

“1. O m. que *analfabetismo*. ≠ LITERACIA. 2. Condição ou estado da pessoa que lê e escreve com muita facilidade, que tem instrução deficiente. ≠ LITERACIA. [...] 3. Condição ou estado da pessoa que apresenta dificuldades em compreender o que lê.” (Casteleiro, 2001: 2026).

O mesmo sucede com *letramento*, palavra que ainda não tinha sido incluída, por exemplo, no Michaëlis, *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* (de 1998), nem na nova edição do Aurélio, *Aurélio Século XXI* (de 1999). No Houaiss surge “letramento. s. m. alfabetização” (Houaiss, 2003: 412), sendo *alfabetização* “s. f. ensino, instrução, letramento” (Houaiss, 2003: 34).

A análise de dicionários de Língua Portuguesa vem assim comprovar que os conceitos de *alfabetização* e de *literacia* são muitas vezes tomados por sinónimos, o que poderá advir do facto de estarmos perante um tipo de texto que, dadas as funções, deve primar pela síntese informativa e ainda por estarmos perante conceitos inter-relacionados que apresentam semelhanças, mas que não são necessariamente coincidentes. Em última instância, talvez se possa afirmar que a alfabetização é uma componente da literacia.

Como explica Inês Sim-Sim na obra *Literacia e Alfabetização: dois conceitos não coincidentes*:

“Sendo impossível determinar limites máximos de realização desta capacidade, e iniciando-se ela muito antes do processo de alfabetização formal do sujeito, parece-nos redutora a coincidência de sobreposição dos conceitos literacia-alfabetização. Com efeito, a primeira engloba a segunda, mas não se esgota nela.” (Sim-Sim, 1989: 65).

Na verdade, o surgimento deste novo conceito deve-se à insuficiência reconhecida ao conceito de alfabetização, o que poderá demonstrar que estamos efectivamente perante uma nova necessidade a colmatar, pois só recentemente passamos a enfrentar uma nova realidade social em que já não basta saber “ler e escrever”, é preciso fazer realmente uso do “ler” e do “escrever”, de modo a responder às novas e progressivas solicitações e exigências que a sociedade continuamente nos coloca.

Se a alfabetização se associa ao estado de quem sabe ler e escrever (domínio da tecnologia da escrita, entendido como aquisição do sistema de codificação de fonemas e descodificação de grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua, aquisição que é necessária, mais que isso, é imprescindível para a entrada no mundo da escrita) a literacia será associada ao estado do indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. Letrar significa levar ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Trata-se de um processo complexo, difícil de ensinar e difícil de aprender, pelo que este conceito estará necessariamente associado a um grau mais elevado de complexidade.

Pelo que acaba de ser exposto, a grande diferença entre alfabetização e literacia reside no facto de este último conceito se referir mais ao uso das competências do que à sua obtenção.

A este propósito, no *Estudo Nacional de Literacia*, conduzido por Ana Benavente, pode ler-se:

“Se o conceito de *alfabetização* traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Tal *capacidade de uso* escapa, assim, a caracterizações dicotómicas, como sejam “analfabeto” e “alfabetizado”. Pretende-se, com aquele novo conceito, dar conta da posição de cada pessoa num *continuum* de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente ” (Benavente, 1996: 4).

No mesmo sentido, Inês Sim-Sim sustenta que:

“O conceito de literacia, entendido como a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram ultrapassa de longe a mera capacidade de descodificação em que assenta a dicotomia de alfabetizado/não alfabetizado. Com efeito, nele estão contidas competências, práticas e, até mesmo, hábitos de leitura que se desenrolam num *continuum* que vai desde a identificação de sinais gráficos de uso quotidiano à decifração de textos filosóficos e literários.” (Sim-Sim, 1993: 7).

Já em Delgado-Martins sublinha-se que a *literacia* se pretende distinguir de *alfabetização* por não ter em conta o grau formal de escolaridade a que esta, tradicionalmente, estava ligada:

“Enquanto que *alfabetização* refere a condição de se ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha, o conceito de literacia adquire um significado mais vasto, referindo capacidades de utilização da língua escrita. Assim a *alfabetização* refere um conhecimento obtido, estável, enquanto *literacia* designa um conhecimento processual, em aberto” (Delgado-Martins, 2000: 13).

Apesar dos diversos esforços já empreendidos na tentativa de definição de literacia, aparentemente este conceito complexo parece ter-se tornado naquilo que Scribner denomina de “umbrella definition” (Scribner, 1988: 71) onde tudo parece encaixar, mas rejeitam-se liminarmente definições associadas à mera capacidade de saber ler, de assinar o nome; ter atingido determinado grau de escolaridade formal ou ainda ter obtido determinada classificação num nível de escalas de medida da capacidade de leitura escolarmente concebida, entre outras definições arbitrárias.

Se no séc. XVIII, ser capaz de assinar o nome marcava a fronteira entre o analfabetismo e o nível básico de literacia, as solicitações sociais da literacia são hoje muito mais vastas e implicam o “uso efectivo de informação escrita, nas dimensões profissionais e culturais, cívicas e pessoais da vida quotidiana” (Benavente, 1996: 397).

Temos pois que reconhecer que estamos perante um conceito que se encontra em constante mutação e a comprovar essa mutabilidade existem já vários estudos históricos¹⁰ que documentam as mudanças da concepção de literacia ao longo do tempo e estudos antropológicos

¹⁰ Ver, por exemplo: Graff (1987a, 1987b); Schofield (1968); Resnick e Resnick (1977); Furet e Ozouf (1977); Chartier e Hébrard (1989); Chartier (1985); etc.

e etnográficos¹¹ que evidenciam os diferentes usos da literacia, dependendo das crenças, valores, práticas culturais e da história de cada grupo social.

Em suma, no tocante à ocorrência em língua portuguesa podemos verificar que o termo literacia só surge no fim do séc. XX, mas o vocábulo *literacy* que lhe deu origem surge já no fim do séc. XIX, o que revela que nos países anglo-saxónicos esta realidade se tornou mais cedo socialmente reconhecida.

Porém podemos questionar a razão deste surgimento tão tardio entre nós. Convém notar que este surgimento se configura como uma “resposta a mudanças estruturais no interior da sociedade que só então se manifestaram e que terão motivado a sua criação” (Pinto, 2002: 97).

Estamos, por isso, convencidos que o surgimento da preocupação com os níveis de literacia numa determinada época não é fruto de um fenómeno fortuito, antes reflecte e representa “uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita” (Soares, 1998: 21) que exigiram uma nova palavra para designá-las.

Como explica Magda Soares, novas palavras são criadas (ou a velhas dá-se um novo sentido) quando “emergem novos fatos, novas idéias ou novas maneiras de compreender os fenómenos” (Soares, 2002: 16) que variam ao longo dos tempos e de país para país. Este é um exemplo que prova que a “língua é algo realmente vivo, de como palavras vão morrendo e nascendo conforme fenómenos sociais e culturais vão ocorrendo” (Soares, 2002: 33).

Talvez assim se compreenda que esta discrepância temporal se possa atribuir ao facto de estarmos em presença de países em desenvolvimento e desenvolvidos, com realidades e vivências diferenciadas.

¹¹ Ver, por exemplo: Goody (1968, 1987); Levine (1982, 1986); Finnegan (1988); Scribner e Cole (1981); Wagner (1983, 1986, 1991); Schieffelin e Gilmore (1986); etc.

Com efeito, as sociedades modernas industrializadas e o progresso tecnológico vieram colocar aos jovens e adultos novos desafios progressivamente complexos, não obstante o facto de estes passarem cada vez mais anos na escola e até completarem a chamada escolaridade básica obrigatória, dada a generalização do acesso à educação. Aliás, a crença segundo a qual uma escolarização cada vez mais massificada conduziria à erradicação progressiva do analfabetismo esteve na origem, um pouco por todo o mundo, de

“um conjunto de políticas tendentes a garantir a escolaridade básica obrigatória a um cada vez maior número de pessoas, quer através de medidas orientadas para garantir a escola básica para todos, quer através do desenvolvimento de planos de alfabetização e de educação recorrente, visando uma escolarização de segunda oportunidade para aqueles que à mesma não tinham antes acedido” (Benavente, 1996: 3).

Nas sociedades modernas industrializadas, difundiu-se a ideia de que, com os significativos aumentos das taxas e dos anos de escolarização básica obrigatória¹², os problemas do analfabetismo tinham sido minimizados e passado a ser apenas um problema de países do terceiro mundo, de pequenas minorias étnicas ou de grupos etários envelhecidos de países desenvolvidos.

Assim se compreende como se revelaram surpreendentes os resultados obtidos pelos países ditos “desenvolvidos”, aquando da realização dos primeiros testes de literacia. Países como a França, os Estados Unidos e o Canadá puderam verificar a existência de percentagens

¹² Em Portugal, o número de anos necessário para a conclusão da escolaridade obrigatória foi variando ao longo do tempo (cf. Carvalho, 1996): em 1894 para todas as crianças dos 6 aos 12 anos, em 1901 o 1º grau do ensino primário elementar era obrigatório por 3 anos e em 1956 verifica-se o aumento da escolaridade obrigatória para 4 anos só para rapazes. As raparigas só viriam a ser incluídas em 1960. Em 1964, a escolaridade obrigatória passa para 6 anos e em 1973 o ensino básico já compreende o ensino primário e o preparatório, de quatro anos cada. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (cf. D. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) instituiu o ensino básico de nove anos, composto por três ciclos sequenciais de ensino. O ensino básico é universal, obrigatório, gratuito e abrange pessoas de ambos os sexos. Em 2009 verificou-se o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, a exemplo do que já acontecia na maioria dos países da União Europeia.

significativas das suas populações com dificuldades na utilização de material escrito, não obstante o facto de se verificarem níveis de escolaridade obrigatória relativamente elevados.

Surge agora um novo analfabetismo, dito “funcional” (terminologia introduzida pela UNESCO), que tem que ver com aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida. De acordo com este fenómeno contemporâneo, presente até no Primeiro Mundo, a pessoa apenas sabe ler e escrever, sem saber fazer uso da leitura e da escrita.

Na actualidade já não se revela suficiente ter frequência escolar, dado o reconhecimento da não existência de correspondência linear entre os graus de escolarização de uma população e o seu perfil de literacia¹³, urge agora verificar se as pessoas incorporaram os usos da leitura e escrita e se se apropriaram plenamente das suas respectivas práticas sociais.

Agora a literacia não equivale apenas à “avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever” (Soares, 2002: 22), pois presume-se que, nos países em que a escola seja pública, universal, obrigatória, gratuita, laica, democrática e de qualidade, a população tenha adquirido a capacidade de ler e escrever. Em suma, seja alfabetizada, podendo-se tomar como critério o número de anos de escolaridade alcançados pelos indivíduos. Agora o problema é muito mais complexo, multifacetado e de muito maior alcance.

¹³ Aliás, o reconhecimento de que não existe uma correspondência linear entre os graus de escolarização formal de uma população e o seu perfil de literacia não significa que o aumento da escolarização não tenda a aumentar as competências de uso dos saberes. Efectivamente, quanto mais elevados forem os níveis de instrução de uma população tantas mais são as hipóteses de que o seu perfil de literacia melhore. Embora não seja impossível ser letrado sem ter tido escolarização, já que existem práticas de literacia que ocorrem fora do contexto escolar, como comprovam os estudos desenvolvidos por Scribner e Cole (1981) ou os estudos de Carraher, Carraher e Schliemann (1988), por exemplo, que investigaram crianças que resolviam quotidianamente problemas de matemática. São crianças cujos pais tinham barracas na feira e que acompanhavam os pais na actividade comercial. A partir dos dez anos aproximadamente, passavam a assumir responsabilidade nas transacções e, mais tarde, começavam a desenvolver uma actividade independente, como vendedores ambulantes. Segundo os autores, “os sistemas abstractos de cálculo matemático utilizados pelas crianças para desempenhar transacções ligadas à sobrevivência, desenvolvidos colectivamente, primeiro através da observação de adultos, e depois através das interações com os fregueses, são extremamente eficientes, porém muito diferentes dos sistemas utilizados pela escola no processo de alfabetização” (Kleiman, 1999: 20).

Num mundo em que a informação e o conhecimento estão a constituir-se factores decisivamente estruturantes da vida social, a todos os níveis, a capacidade de usar a informação escrita, de forma generalizada, tornou-se, passe o paradoxo aparente da expressão, “banalmente vital” (Benavente, 1996: 396). É hoje incontornável o facto que capacidades reduzidas neste domínio geram riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização económica, cultural e política.

De facto, a globalização e o aparecimento de uma economia baseada no conhecimento exigem níveis de educação mais elevados de forma a satisfazer as exigências do mercado de trabalho. Não recusando, no entanto, que a incapacidade de usar a informação escrita, se não chega a pôr em causa a sobrevivência de cada um, é um

“factor efectivo de exclusão social, de maior agravamento das distinções no acesso e na partilha da cultura comum, na mobilidade social e na vida de cidadão” (Dionísio, 1999: 130).

Numa sociedade em constante transformação, como aquela em que vivemos, exigem-se cada vez mais destrezas de leitura e escrita aos cidadãos. Já não basta dizer “sou alfabetizado”, pois quem não souber operacionalizar o saber, isto é, aplicá-lo funcionalmente, continua analfabeto. Aqueles que não possuem as competências de leitura, escrita e cálculo para fazer face às exigências diárias da vida actual sentem uma dificuldade acrescida na capacidade de se adaptarem às crescentes exigências da era da informação e vêem dificultada a sua inserção numa “sociedade cada vez mais exigente, complexa e competitiva” (Benavente, 1996: 12).

Perante este cenário, mesmo os países industrializados, mesmo aqueles que são detentores de elevados índices de desenvolvimento humano, enfrentam o problema da iliteracia que urge resolver. Neste contexto que se compreende Magda Soares quando afirma que “o conceito de literacia/ letramento não é coincidente nos países em desenvolvimento e nos países

desenvolvidos” (Soares, 1998: 87), já que, para uns, “iletrado” significa ter dificuldades em ler e em escrever e, para outros, ser “iletrado” quer dizer ser incapaz de ler e de escrever.

Assim (cf. Soares, 2002), no caso dos países em desenvolvimento, os estudos sobre a literacia são objecto de uma abordagem distinta, porque uma grande parte da população ainda não atingiu o nível básico de literacia, entendida como a capacidade elementar de ler e escrever ou o modo de codificar *vs* descodificar a língua.

No que concerne aos países desenvolvidos, a panorâmica é diversa, uma vez que se pressupõe que a mera capacidade de ler e escrever (como tecnologia) já se encontra adquirida nas respectivas populações. Agora pretende-se “identificar a prática real das habilidades de leitura e escrita e a natureza e frequência de usos sociais dessas habilidades” (Soares, 1998: 39; Pinto, 2002: 98) e avaliar o modo como os indivíduos fazem uso de informações escritas para se inserirem na sociedade, para atingirem as suas “metas pessoais e desenvolver seu conhecimento e potencial” (Soares, 1998: 109), em suma, verificar o modo como cada um dos utilizadores delas se apropriam.

Integramos hoje sociedades tecnológicas, industrializadas e “grafocêntricas” (Soares, 2002: 45) em que “a escrita é omnipresente” (Kleiman, 1999: 7), isto é, centram-se cada vez mais na escrita, onde ser alfabetizado (no sentido de saber ler e escrever) já não é condição suficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas¹⁴.

¹⁴ Vejamos um exemplo paradigmático, apresentado por São Luís Castro (2000: 146): “Pressione a tecla azul para cancelar”. A frase anterior é um exemplo, entre muitos possíveis, de utilização corrente da escrita nas nossas sociedades tecnológicas. Podíamos deparar com ela em variadas situações, desde a banal operação bancária através de caixa automática até à mais sofisticada pesquisa numa realidade virtual. Comum à diversidade de usos está uma condição prévia: a de ser capaz de ler. Um leitor hábil é capaz de ler correctamente esta frase, mas se for inexperiente no uso da tecnologia pode ter dificuldade em compreender o que se entende por “cancelar” e, assim, deixar passar o tempo que lhe é permitido para dar resposta. Um outro leitor pode debater-se com dificuldades já desde o primeiro confronto com a frase. Pode ter de soletrar “pressione” e, desta forma, demorar muito mais tempo a reconhecê-la, tal como as outras que se seguem. Acontecer-lhe-á o mesmo que ao leitor anterior: o tempo esgotar-se-á sem que consiga dar resposta. Ambos revelaram um comportamento classificável como iliteracia, pois foram incapazes de usar a informação escrita para atingir o seu objectivo, mas por razões completamente diversas.

Agora é preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano e apropriar-se da função social dessas duas práticas, em suma é preciso “letrar-se” ao (na expressão de Inês Sim-Sim) “dominar a senha que nos permite franquear as portas de acesso ao conhecimento, através de uma via simbólica poderosíssima que é a linguagem escrita.” (Villas-Boas, 2001: 9).

Em suma, para os países em desenvolvimento o analfabetismo é o principal problema, já para os países desenvolvidos o problema principal é a iliteracia.

Na nossa opinião, corroborando Graff, para se poder estudar e interpretar convenientemente a literacia é necessário formular liminarmente “uma definição consistente que permita estabelecer comparações ao longo do tempo e através do espaço” (Graff, 1987: 18). Contudo, esta configura-se como uma “tarefa controversa” (Soares, 2002: 82), dado o dinamismo que envolve este campo.

Embora concordemos que existem múltiplas definições que, na opinião de Scribner, “conflict, contradict but rarely complement each other” (Scribner, 1988: 71), procuraremos de seguida apresentar algumas dessas definições, reconhecendo que uma definição geral e amplamente aceite é necessária e é, simultaneamente, condição *sine qua non* para se poder proceder à sua avaliação, especialmente quando se pretende avaliar e medir níveis de literacia, estabelecer critérios que permitam distinguir letrados de iletrados, estabelecer diferentes níveis de literacia e explorar o significado de literacia veiculado pelos *media*.

Começemos pela definição de literacia, apresentada no *Estudo Nacional de Literacia*, desenvolvido no contexto português, que a associa às:

“*capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana*. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de *uso* corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal). Este conceito não se opõe ao de “alfabetismo funcional” que 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; no entanto, o conceito de *literacia* centra-se no *uso* de competências e não na sua

obtenção, pelo que se torna mais clara a distinção entre *níveis de literacia* e *níveis de instrução formal* que as pessoas obtêm (e que podem traduzir-se ou não em competências reais).”

Reparemos também na definição proposta pelos programas, de grande projecção internacional, PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) e PISA (*Program for International Student Assessment*), que vêem na leitura um processo interactivo. Ambos enfatizam a importância dos usos e atitudes perante a leitura e a capacidade que os estudantes têm de reflectir e usar a escrita com diferentes propósitos.

No PIRLS, a literacia em leitura foi definida como

“the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment.” (Mullis, 2003).

No PISA 2000, a literacia em leitura foi definida como:

“a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (OCDE, 2001).

No PISA 2003, a literacia em matemática foi definida como:

“a capacidade de identificar, de compreender e se envolver em matemática e de realizar julgamentos bem fundamentados acerca do papel que a matemática desempenha na vida privada de cada indivíduo, na sua vida ocupacional e social, com colegas e familiares e na sua vida como cidadão construtivo, preocupado e reflexivo” (OCDE, 2002).

No PISA 2006, a literacia em ciências foi definida como:

“a capacidade de usar conhecimentos científicos, de reconhecer questões científicas e retirar conclusões baseadas em evidência, de forma a compreender e a apoiar a

tomada de decisões acerca do mundo natural e das mudanças nele efectuadas através da actividade humana” (OCDE, 2003).

A título de exemplo, apresentamos ainda a definição proposta por Venezky, que a seguir se transcreve, pois introduz elementos de complexidade que escapam às definições anteriormente apresentadas. Para este autor (cf. Hodges, 1999), a literacia:

“is a minimal ability to read and write in a designated language, as well as a mindset or way of thinking about the use of reading and writing in everyday life. It differs from simple reading and writing in its assumption of an understanding of the appropriate use of these abilities within a print-based society. Literacy, therefore, requires active, autonomous engagement with print and stresses the role of the individual in generating as well as receiving and assigning independent interpretations to messages. By extension of the basic competence implied by literacy, computer literacy, cultural literacy, economic literacy, and so forth have evolved as designations of minimal competence required in these areas” (Hodges, 1999: 19).

Estamos cientes que “a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível” (Soares, 2002: 82), até porque “a definição de literacia tem evoluído e depende sobretudo do contexto histórico e sociocultural” (Pessanha, 2001: 67) em que é considerada.

Neste mesmo sentido do reforço da complexidade da definição, já anteriormente Sylvia Scribner referia que a literacia não tem uma essência estática nem universal, já que as suas práticas variam no tempo e no espaço, de acordo com o contexto social, cultural e político:

“Since social literacy practices vary in time [...] and space [...] Literacy has neither a static nor universal sense” (Scribner, 1988: 72).

Se nos detivermos nas diversas definições, que deixam transparecer a complexidade de que está embuido este conceito, podemos verificar que, apesar de não existir uma perfeita unanimidade, estas apresentam algumas características nucleares que se configuram como um

denominador comum a todas elas. Estamos perante a avaliação de uma competência fundamental no mundo actual, a literacia é um conceito em mutação constante, caracterizado por

- i) permitir a análise da capacidade dos usos da informação escrita na vida quotidiana, envolvendo a capacidade efectiva de actualização na vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo (ler, escrever e contar), competências essas que se revelam no dia-a-dia, na forma de enfrentar e resolver as situações práticas da vida, muito para além do contexto escolar de aprendizagem, possibilitando assim dar resposta às exigências, sempre novas, da sociedade;
- ii) remeter para um processo gradual, para um *continuum* de competências que não podem ser perspectivadas dicotomicamente de forma estática. Ou seja, considera-se que as competências de uma população neste domínio tendem a alterar-se, quer por via da evolução das capacidades individuais, quer por via da transformação permanente das exigências da própria sociedade;
- iii) se centrar mais no *uso* de competências do que na sua *obtenção*, como mera tecnologia associada à descodificação, pelo que se torna mais clara a distinção entre *usos de literacia* e *níveis de instrução formal* que as pessoas obtêm e que podem traduzir-se ou não em competências reais. Assim, procura-se colocar o enfoque no uso das competências referidas em detrimento da posse de determinadas credenciais escolares, por se considerar que não é possível estabelecer uma correspondência linear entre os graus de escolarização de uma população e o seu perfil de literacia.

Em suma, é problemática a busca de uma definição única, pois são vários os factores e causas que propiciam o surgimento de diferentes definições de literacia, que chegam, por vezes, a

ser antagónicas, dependendo da perspectiva de literacia que cada uma delas privilegia, como passaremos seguidamente a explorar.

1.2. Conceptualização contemporânea de literacia: dupla perspectivação

Reading the word and reading the world are, at a deep level, they are one and the same process.

Paulo Freire, 1995

Subjacente às mais diversas definições do conceito de literacia, encarada como um fenómeno humano e social complexo, incompatível com visões redutoras e simplistas, parece-nos evidente a existência de duas principais perspectivas que coexistem paralelamente, a partir das quais podemos observar o fenómeno da literacia: a perspectiva individual, que a considera essencialmente como um atributo pessoal e a perspectiva social, que a considera essencialmente como um fenómeno cultural, uma prática social.

Nas actuais definições de literacia, de natureza complexa e heterogénea, é evidenciada uma das perspectivas. Ora se dá ênfase às habilidades individuais relacionadas com a leitura e escrita¹⁵, ora aos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social.

¹⁵ Por vezes, o conceito de *literacia* chega a englobar também a habilidade de fazer uso do sistema numérico, equivalendo às *basic skills*: saber ler, escrever e contar. Afirma Richard L. Venezky “Although conceptions of literacy have been based on reading and writing for hundreds of years, recent usage extended the skill range to include mathematics, under the assumption that the understanding of everyday texts sometimes requires this knowledge. Further extension to include speaking and listening has also been suggested. [...] These directions tend to inflate the significance of literacy, making it a cover term for all basic communication and calculation skills required for existing in a modern society” (Hodges, 1999: 19). Como argumentam Kirsch e Guthrie, seria prudente usar o termo *literacia* para se referir exclusivamente a leitura e a escrita e a expressão *competência cognitiva* para se referirem as “habilidades gerais de ouvir, ler, escrever e calcular” (Kirsch e Guthrie, 1977-1978: 505).

1.2.1. A perspectiva individual de literacia

A literacia é “*um mapa do coração do homem*”.

Kate M. Chong, 1996¹⁶

A perspectiva individual considera que a literacia é essencialmente um atributo pessoal e se encontra directamente associada às habilidades individuais que cada indivíduo possa possuir. Neste sentido se compreende a afirmação de Wagner quando se refere à literacia como a “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (Wagner, 1983: 5). Também Graff, defensor desta perspectiva, declara que a literacia é “acima de tudo uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos” (Graff, 1987: 18-19).

Porém, observar o fenómeno da literacia sob esta perspectiva é uma tarefa complexa e delicada, tornando-se problemático defini-la devido à extensão e diversidade das habilidades individuais ou atributos do indivíduo, que serão importantes desencadear neste processo.

A primeira dificuldade prende-se, desde logo, com o facto de a literacia envolver dois processos fundamentalmente diferentes, *ler* e *escrever*, que costumam ser vistos como processos paralelos e frequentemente considerados como “imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenómeno: a comunicação através da língua escrita.” (Smith, 1973: 117).

Na verdade, normalmente as definições de literacia tomam *leitura* e *escrita* como uma habilidade única, desconsiderando as peculiaridades e diferenças entre elas. Mas há diferenças significativas entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da

¹⁶ Estudante norte-americana, de origem asiática, que escreveu um poema sobre a sua história pessoal de literacia (cf. McLaughlin, 1996).

escrita, pelo que “uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal” (Soares, 2002: 68).

Na literacia envolvem-se estes dois processos complementares, *leitura* e *escrita*, que entre si se diferenciam e cuja complexidade e constituição é diversa, já que implicam uma multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos.

Por outro lado, as definições de literacia, embora considerando a existência de diferenças entre leitura e escrita, tendem a concentrar-se mais numa delas, mais frequentemente a leitura, ignorando que os dois processos são heterogêneos, complementares e igualmente envolvidos, que implicam um conjunto de habilidades diferenciadas e não uma habilidade única.

Ler é pois

“um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa [...] é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*.” (Soares, 2002: 48-49).

Saber ler é portanto um processo complexo e multifacetado¹⁷ e a leitura, segundo a perspectiva individual de literacia, vista como uma “tecnologia”, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estendem

¹⁷ Pode dizer-se (cf. Trindade, 2002: 59) que ler envolve um grande número de processos mentais discretos, mas independentes (Kirby, 1988), uma habilidade (skill) que tem que ser ensinada (McShane, 1991), uma operação mental complexa (Aaron, 1994), uma forma de processamento da informação aplicada à resolução de problemas (Underwood e Batt, 1996). Os resultados da pesquisa sobre o processo de leitura e seu desenvolvimento apontam para que o leitor fluente seja aquele que, para além de possuir as capacidades mnésicas adequadas, conhece a sua língua suficientemente para ser capaz de extrair o significado das frases ou textos mercê do processamento destes, conjuntamente com a informação que foi captando sobre o mundo que o rodeia. É também capaz de controlar a compreensão daquilo que lê, utilizando estratégias metacognitivas e socorrendo-se de procedimentos correctivos quando necessário (Gough, Ehri e Treiman, 1992). Sendo a leitura encarada como um processo de construção de significado a partir de um texto (Yuill e Oakhill, 1991), tal implica que a informação contida no texto deva ser integrada nos conhecimentos prévios do leitor, não só relativamente ao tipo de texto e às relações captadas na macroestrutura, mas também aos conhecimentos que o leitor foi captando e organizando em função das suas experiências e vivências (Van Dijk, 1983).

“desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é *também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos.

Desse modo, a leitura estende-se da habilidade de traduzir sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.” (Soares, 2002: 68-69).

Tal como sintetiza Bormuth, a literacia é a “habilidade de colocar em acção todos os comportamentos necessários para desempenhar adequadamente todas as possíveis demandas de leitura” (Bormuth, 1973: 72).

Escrever é também

“um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado [...] escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*.” (Soares, 2002: 48-49).

A escrita, tal como a leitura, na perspectiva individual de literacia, encarada como uma “tecnologia”, é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura, que se estendem

“da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial [...] de expressar idéias e organizar o pensamento em língua escrita. [...] de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; [...] habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de seleccionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a

habilidade de organizar idéias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente.” (Soares, 2002: 69-70).

À luz destas considerações sobre o grande número de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita, podemos, portanto, concluir que a literacia envolve a *leitura* e a *escrita*, como dois processos heterogêneos e complementares.

Em suma, nesta perspectiva, é difícil formular uma definição consistente de literacia reconhecendo-a como uma variável contínua, já que as habilidades e competências relacionadas com a leitura e com a escrita são distribuídas de forma contínua, não dicotômica ou discreta. Pelo que seria muito difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, quais as habilidades um indivíduo “letrado” e de um “iletrado”.

Já nos anos 50 a UNESCO se debateu com esta dificuldade de definição e na monografia *World Illiteracy at mid-century* (1957) reconhecia que o conceito literacia era muito flexível e “pode cobrir todos os níveis de habilidades, de um mínimo absoluto a um máximo indeterminado” (UNESCO, 1957: 19) e concluía que é de facto impossível considerar pessoas *letradas* e *iletradas* como duas categorias distintas.

Em 1958 a UNESCO viria a proceder à distinção arbitrária e simplificada entre pessoa *letrada* e *iletrada*, numa tentativa de padronizar as estatísticas.

“É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue tanto ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.” (UNESCO, 1958: 4).

1.2.2. A perspectiva social de literacia

*If language is what makes us human, literacy,
it seems, is what makes us civilized.*

James Paul Gee, 1996

Na perspectiva social, que coexiste paralelamente à perspectiva individual, a literacia não é única e essencialmente um atributo pessoal, mas uma prática social. Importa agora saber o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita num contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Neste sentido, ultrapassa-se a visão redutora de literacia, encarada como um conjunto de habilidades individuais, para se dar ênfase à literacia como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem nos seus contextos socialmente determinados. O mesmo será dizer que, quando se adopta a perspectiva social, a literacia é vista como um fenómeno cultural, como um conjunto de actividades sociais em que se imbricam a língua escrita e as exigências sociais decorrentes do uso da língua escrita.

Há todavia interpretações divergentes sobre a natureza da perspectiva social da literacia: por um lado, a interpretação progressista/ liberal, que enfatiza a natureza pragmática de literacia e, por outro, a interpretação radical/ revolucionária, que enfatiza um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos.

1.2.2.1. Interpretação progressista/ liberal

Na interpretação progressista/ liberal das relações literacia *versus* sociedade, denominada “versão fraca” por Magda Soares (Soares, 2002), a literacia é vista em termos funcionais com implicações pragmáticas de sobrevivência.

Estamos perante uma leitura liberal fraca da sua dimensão social em que as habilidades de leitura e de escrita não podem ser dissociadas dos seus usos, das formas empíricas que realmente assumem na vida social, pois são necessárias para que uma pessoa seja capaz de se envolver em todas as actividades nas quais a literacia é normalmente exigida para que “o indivíduo *funcione* adequadamente” (Soares, 2002: 72) no seu contexto social.

Daí provém a expressão *literacia funcional*, “originally introduced during World War I” (Scribner, 1988: 73) e difundida a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita (realizado por Gray para a UNESCO, em 1956) e que vem enfatizar a natureza pragmática da literacia, aqui encarada como um *continuum* de capacidades no âmbito da leitura e da escrita aplicadas a um determinado contexto social.

Posteriormente, já em 1978, a Conferência Geral da UNESCO¹⁸, embora mantendo a definição anterior, criada com o objectivo de padronização internacional, julgou necessário introduzir o conceito de “pessoa funcionalmente letrada” fundamentado nos usos sociais da leitura e escrita:

“Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas actividades nas quais o letramento é necessário para o efectivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a

¹⁸ Apesar de a literacia corresponder a um campo de investigação recente, já existe um estudo exaustivo (desenvolvido por P. W. Jones) relativo ao modo como os conceitos de literacia e os programas para a sua promoção evoluíram na UNESCO desde 1946 até 1987 (cf. Jones, 1988).

escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade” (UNESCO, 1978: 1).

Para melhor compreendermos o conceito de *literacia funcional*, podemos servir-nos da metáfora de *adaptação* aplicada por Sylvia Scribner¹⁹. Essa metáfora enfatiza o valor pragmático ou de sobrevivência da literacia, ao afirmar que a necessidade de literacia no nosso dia-a-dia é óbvia:

“Today, functional literacy skills required to meet the tasks of modern soldiering. Today, functional literacy is conceived broadly as the level of proficiency necessary for effective performance in a range of settings and customary activities. This concept has a strong commonsense appeal. The necessity for literacy skills in daily life is obvious; on the job, riding around town, shopping for groceries, we all encounter situations requiring us to read or produce written symbols.” (Scribner, 1988: 73).

Scribner encara assim a literacia como um fenômeno social, produto da transmissão cultural, cuja compreensão envolve inevitavelmente uma análise social²⁰

“based on a conception of literacy as an attribute of individuals; they aim to describe constituents of literacy in terms of individual abilities. But the single most compelling fact about literacy is that it is a social achievement; individuals in societies without writing systems do not become literate. [...] Literacy abilities are acquired by individuals only in the course of participation in socially organized activities with written language” (Scribner, 1988: 72).

Esta perspectiva é perfilhada por Kirsch e Jungeblut (1990) quando afirmam que a literacia não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais. Acreditando no poder da literacia para conduzir ao progresso

¹⁹ Cf. Scribner (1988) para se aprofundarem as três metáforas aplicadas a literacia por Sylvia Scribner: “literacy as adaptation, literacy as power, and literacy as a state of grace” (adaptação, poder e estado de graça) com as quais se pretende abranger, respectivamente, “os valores pragmáticos, utilitaristas, a natureza de recurso simbólico que promete a mobilidade social e, por fim, as “virtudes cognitivas especiais” que parecem resultar do domínio da palavra escrita.” (Dionísio, 2006: 48). Em suma, a literacia ideal é “simultaneously adaptive, socially empowering, and self-enhancing” (Scribner, 1988: 81). No conjunto, esta visão onipotente, estes valores e consequências tipificam aquilo a que Harvey Graff (1979; 1987) tem designado como o “Literacy myth” (Gee, 1996: 22).

²⁰ Para uma análise mais completa da literacia como um conjunto de práticas sociais cf. Scribner e Cole, 1981.

social e individual, definem-na como o “uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir os seus próprios objectivos e desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades” (Kirsch e Jungeblut, 1990: 1-8).

Subjacente a este conceito liberal/ funcional de literacia está arreigada a crença nas mais diversas implicações altamente positivas a que a literacia parece estar associada essencialmente a dois níveis:

“individual - os indivíduos ‘letrados’ terão características cognitivas e relacionais ‘superiores’; societal - o uso de textos correlaciona-se positivamente com o crescimento económico e produtividade, sendo condição para a participação na ordem económica mundial.” (Dionísio, 2006: 47/ 48).

Ângela Kleiman (Kleiman, 1999: 35-36) procede à associação da literacia a: efeitos que garantem a manutenção das características da espécie; efeitos que garantem a modernidade, a capacidade de integração na vida moderna, o igualitarismo; efeitos que determinam a ascensão e mobilidade social; efeitos nos macroprocessos de desenvolvimento económico; efeitos no aumento da produtividade, tornando-se agente necessário para a distribuição da riqueza, da emancipação da mulher ou até mesmo para o avanço espiritual.

Segundo Magda Soares, esta afirmação frequente de que a literacia é responsável por produzir resultados importantes, como o desenvolvimento cognitivo e económico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania, etc. tem sido questionada por “numerosos estudos nas áreas da Psicologia, da Etnografia, da História”²¹ (Soares, 2002: 74), pelo que

“*alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então

²¹ Para uma revisão sobre o tema cf. Akinnaso, 1981.

ágrafo [a+grafo = sem grafia, sem escrita] tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, económica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*” (Soares, 2002: 18).

1.2.2.2. Interpretação radical/ revolucionária

Sob outro prisma, podemos constatar a existência de um posicionamento diferente sobre as relações entre literacia *versus* sociedade que é proposta por aqueles que se filiam na interpretação radical/ revolucionária. Dela são adeptos os que advogam que, enquanto que na interpretação progressista/ liberal a literacia está associada a um conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” em práticas sociais nas quais leitura e escrita são exigidas, na interpretação radical, denominada “versão forte” por Magda Soares (Soares, 2002), a literacia não pode ser considerada um “instrumento neutro” a ser usado nas práticas sociais quando solicitado, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas, que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Um dos representantes desta interpretação alternativa da perspectiva social da literacia é Brian Street (1984) que caracteriza literacia como “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (Street, 1984: 1), com um significado político e ideológico de que não pode ser desligada e que não pode ser encarada como se fosse um fenómeno autónomo. Mais afirma Street que a verdadeira natureza da literacia se relaciona com as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais e isso depende, fundamentalmente, das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

Ao caracterizar literacia, Street serve-se do modelo *autónomo* e do modelo *ideológico*. Basicamente, nestes dois modelos que se contrapõem, explica Lourdes Dionísio,

“opõe-se uma visão da literacia enquanto variável independente dos contextos em que ela é produzida e usada, que pode ser ensinada e cujas consequências podem ser

medidas, e uma outra que a considera *uma prática social e não uma simples técnica, uma habilidade neutra.*" (Dionísio, 2006: 49).

Os diferentes constructos teóricos, as diferentes metodologias de investigação, assim como as diferentes abordagens educacionais configurados em cada um destes modelos permitem verificar como o modelo autónomo considera o acesso à escrita como um valor neutro e universal, ocultando-se, assim, os seus aspectos culturais e ideológicos, tratando-se esse acesso à escrita como algo técnico (cf. Freebody e Luke, 1999), como se as pessoas precisassem aprender como decodificar letras e, depois disso, pudessem fazer o que quisessem com essa capacidade recém-adquirida.

O modelo autónomo pretende assim associar, de forma quase causal, literacia a progresso, civilização e mobilidade social. Este modelo que ainda hoje prevalece na nossa sociedade reproduz, sem grandes alterações, os primeiros movimentos de educação em massa. Neste modelo a característica de "autonomia" refere-se ao facto de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto da sua produção para ser interpretado, uma vez que o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito.

A este modelo Brian Street contrapõe o modelo ideológico, gerado num momento histórico marcadamente pós-moderno e policultural, que afirma que as práticas de literacia, no plural, são social e culturalmente determinadas e dependem dos contextos e instituições em que foram adquiridas. Segundo este modelo, não se pressupõe nenhuma relação causal entre literacia e progresso, civilização ou modernidade.

Street (1984), Wagner (1986), Lankshear (1987), Gee (2001) ou Soares (2004) argumentam que a literacia se presta não só a diferentes abordagens, mas também a uma leitura plural em resultado das mudanças constantes que se operam na sociedade, por isso reconhecem que é mais adequado falar em literacias (literacia como um conceito plural), do que em literacia

(no singular), pois diferentes sociedades e grupos possuem tipos de literacia distintos e a literacia acarreta diversos efeitos mentais e sociais de acordo com os variados contextos sociais e culturais nos quais ocorre. É neste sentido que argumentam Wagner, Barton e Hamilton, como a seguir se ilustra:

“...devemos falar de literacias, e não de literacia, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos, crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (Wagner, 1986: 259);

“Looking at different literacy events it is clear that literacy is not the same in all contexts; rather, there are different literacies” (Barton e Hamilton, 1998: 9).

O modelo ideológico, ao contrário do autónomo, enfatiza uma perspectiva social e culturalmente contextualizada, sustentando a sua dimensão intrinsecamente política, “na medida em que, por um lado, está sujeita ao jogo de relações de poder estabelecidos nos diferentes contextos e, por outro lado, é constrangida, mediada e moldada por relações de poder que podem ser assimétricas, desiguais e ideológicas.” (Dionísio, 2006: 49).

Para se discutirem os fundamentos teóricos deste modelo podemos recorrer ao trabalho dos psicólogos Sylvia Scribner e Michael Cole (1988)²² que, da sua investigação no contexto da Libéria, concluem:

²² Os resultados desta pesquisa apontam claramente que o tipo de habilidade que é desenvolvida depende da prática social que envolve o sujeito quando ele usa a escrita. Havia, entre os grupos Vai da Libéria, três formas de escrita em uso: “a escrita Vai, adquirida informalmente, em contexto familiar, utilizada para correspondências sobre assuntos pessoais e transações comerciais informais; a escrita inglesa, adquirida formalmente na escola, com funções tipicamente escolares, e a escrita arábica, adquirida formalmente em contexto religioso, utilizada para a leitura dos textos sagrados e para registros formais e, aparentemente, secretos.” (Kleiman, 1999: 25). Assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autónomo de literacia atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização, pois apenas os sujeitos escolarizados que conheciam a língua inglesa, conseguiam consistentemente explicar os princípios que estavam envolvidos na resolução de diversas tarefas que lhes tinham sido solicitadas. Algumas décadas antes, já Luria (1976) tinha participado em pesquisas realizadas, no início da década de 30, nas regiões de Uzbekistan e Kirghizia na União Soviética, “entre camponeses que ainda viviam sob as condições de um regime feudal (os mais velhos, analfabetos, que subsistiam de economias tradicionais) e outros grupos que passavam por transformações

“the monolithic model of what writing is and what leads to appears in the light of comparative data to fail to give full justice to the multiplicity of values, uses and consequences which characterize writing as a social practice” (Scribner e Cole, 1988: 70).

Localiza-se, ainda neste trabalho, a concepção de literacia enquanto conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de um sistema de símbolos e de uma tecnologia para o produzir e disseminar. Esta definição é depois confrontada e completada com contributos como os de Peter Freebody e Allan Luke (2003) que inscrevem as suas propostas pedagógicas na seguinte conceptualização:

“We take the term literacy to refer to the extent to which people and communities can take part, fluently, effectively, critically, in the various text – and discourse-based events that characterize contemporary semiotic societies and economies... To be literate is to be an everyday participant in literate societies, themselves composed of a vast range of sites, locations and events that entail print, visual, digital and analogue media” (Freebody e Luke, 2003: 53).

Provavelmente, a postura mais radical no quadro do modelo ideológico de literacia é a que assume Colin Lankshear (1987), colocando-se contra a pressuposição de literacia como um “instrumento” de que se lança mão para responder às exigências das práticas sociais, o que a literacia é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social. A literacia é assim vista como “um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever.” (Soares, 2002: 75).

As qualidades e as consequências positivas inerentes à literacia, enfatizadas por aqueles que realçam a sua funcionalidade como instrumento para responder a demandas sociais e realizar metas pessoais, são agora negadas. Agora pressupõe-se que as consequências de literacia se

socioeconômicas e culturais profundas em consequência da sua ligação à Revolução (jovens, participantes de comunas, com alguns anos de escolarização, e portanto, alfabetizados).” (Kleiman, 1999: 24).

encontrem intimamente imbricadas com processos sociais mais amplos que resultam de uma forma particular de definir, transmitir e reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder.

Assim se percebe que os partidários da “versão forte” das relações literacia/ sociedade argumentem que as consequências da literacia só serão desejáveis e benéficas para aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social, já que a literacia é vista como um “instrumento” da ideologia, utilizada para reforçar as relações sociais vigentes.

Lankshear chega a afirmar que a literacia funcional designa um estado mínimo, essencialmente negativo e passivo, por isso ser funcionalmente letrado é:

“ser capaz de estar à altura das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea” (Lankshear, 1987: 64).

Também associado a esta concepção radical se encontra Paulo Freire, que foi um dos primeiros educadores a realçar o poder da literacia na promoção da mudança social, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Freire (1980) concebe o papel da literacia como meio de promoção da “libertação” do homem ou da sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre. Vê a alfabetização como algo capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente o seu pensamento e a desenvolver a sua consciência crítica, num processo real de democratização da cultura e de libertação.

Assim, assume a literacia como a fonte da transformação social, capaz de propiciar uma consciência crítica e impedir o estado de vitimização. Nesta linha de pensamento Christopher Candlin chega a afirmar “language is power” (cf. prefácio de Fairclough, 1989).

Esta nova maneira de conceber a literacia, proposta no *International Symposium for Literacy, meeting in Persepolis* (cf. Scribner, 1988: 75; Soares, 2002: 77), com o apoio da UNESCO, estava

associada a um conceito mais amplo de literacia funcional, que comportava duas categorias de funcionalidade:

“a primeira de caráter econômico, relacionada com a produção e as condições de trabalho; a outra, de caráter cultural, relacionada com a transformação da consciência primária em consciência crítica (o processo de “consciencialização”) e com a ativa participação dos adultos em seu próprio desenvolvimento” (Street, 1984 *apud* Soares, 2002:77).

Considerava-se a literacia não apenas como o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a libertação efectiva do homem e para o seu pleno desenvolvimento.

Assim concebida, a literacia cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e também estimula a “participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objectivos de um autêntico desenvolvimento humano” (Bhola, 1979 *apud* Soares, 2002: 77).

Lankshear, já citado anteriormente, assume uma posição ainda mais radical, afirmando que a literacia

“aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído” (Lankshear, 1987: 74).

Por sua vez, O’Neil estabelece a distinção entre “adequadamente letrado” e “inadequadamente letrado” e sustenta que a literacia aumenta o controlo das pessoas sobre as suas vidas e a sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna “capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído” (O’Neil, 1970: 74). Neste sentido vai a afirmação de Levine, quando

ênfatiza o papel de literacia no processo de “produzir e reproduzir – ou de falhar em reproduzir – a distribuição social do conhecimento” (Levine, 1982: 264).

Para Graff (1987), o principal problema que retarda muitíssimo os estudos sobre a literacia, seja no passado ou no presente,  o de reconstruir os contextos de leitura e de escrita; como, quando, onde, por que e para quem foi transmitida a literacia; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dela foram feitos; as demandas de habilidades de literacia; os níveis atingidos nas respostas a essas demandas; o grau de restrição social  distribuição e difusão da literacia; e as diferenças reais e simbólicas que resultaram das condiçoes sociais de literacia entre a população. Contudo esta definição revela-se fulcral especialmente quando se pretende avaliar os níveis de literacia e estabelecer critérios que permitam claramente diferenciar um indivíduo letrado de um iletrado.

Podemos assim concluir que o conceito de literacia envolve um conjunto de factores que variam de habilidades e conhecimentos individuais - perspectiva individual - a práticas sociais, competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos - perspectiva social.

Os conceitos de literacia que adoptam a perspectiva social fundamentam-se no seu valor pragmático de auxiliar o funcionamento na sociedade, versão “fraca”, ou no seu poder revolucionário, de transformar as relaçoes e as práticas sociais injustas, versão “forte”. Apesar das diferenças entre estas versoes, ambas evidenciam a relatividade do conceito, porque as actividades sociais que envolvem a língua escrita, tmbm elas, variam no tempo e no espaço.

Neste sentido, Peter Hannon afirma:

“I suggest that theorists’ taste for unitary or pluralist conceptions of literacy derives from whether their primary focus is on literacy as skill or on literacy as social practice. The two foci are traditionally associated with psychology and sociology respectively.” (Hannon, 2000: 37).

Assim se contrapõem as duas concepções de literacia, uma baseada em competências a outra nas práticas.

Na primeira estamos perante literacia numa visão unitária. A sua aquisição é vista como o resultado da aprendizagem individual e o conhecimento é transferível. A literacia pode ser medida e o conceito tornado relativamente fixo. Aqui a literacia está desvinculada de valores.

Na segunda estamos perante uma visão pluralista – literacias. A sua aquisição é vista como o resultado do envolvimento social e o conhecimento é dependente do contexto. A literacia não pode ser medida, o conceito é dinâmico e está em contínua mudança. Aqui a literacia está inevitavelmente vinculada a valores.

Envolvidos pela controvérsia, podemos constatar que existem diferentes conceitos de literacia que variam no tempo e no espaço, segundo as necessidades e condições específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento de um país, pelo que parece impossível a formulação de um conceito único, que possa ser aceite sem restrições, “adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (Soares, 2002: 78).

Discutido teoricamente o conceito literacia, passaremos seguidamente à apresentação de alguns estudos de referência que a tomam como objecto.

CAPÍTULO II

ESTUDOS DE REFERÊNCIA QUE TOMAM A LITERACIA COMO OBJECTO

2.1. Alguns estudos de referência que tomam a literacia como objecto

Comparisons are odious

Sir Richard Francis Burton, 2003

Dada a preocupação crescente com o nível nacional e internacional de literacia, muitos estudos²³, suportados em avaliações quantitativas e qualitativas, se têm realizado com o intuito de avaliar as reais competências literácitas - de leitura, escrita e cálculo - das populações à saída da escolaridade básica e determinar o nível das competências das populações, em geral.

A evidenciar este interesse e preocupação com os níveis de literacia emergiram e têm-se intensificado estudos científicos, quer a nível nacional, quer a nível internacional, o que se pode comprovar na existência de um conjunto de relatórios de estudos sobre literacia e/ ou respectivas sínteses que periodicamente proliferam.

Para Angela Kleiman, estes estudos que colocam a literacia no centro das suas preocupações encontram-se numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como

“uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenómeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.” (Kleiman, 1999: 15).

Os primeiros estudos de avaliação directa das competências de literacia realizados junto de adultos tiveram lugar no início da década de 70 e pretendiam identificar os segmentos da

²³ São múltiplos os estudos sobre literacia: desde comparações extensivas quantificadas (testes de avaliação aplicados a nível nacional e internacional que permitem obter distribuições de níveis de literacia das populações estudadas e fazer comparações entre países, regiões, grupos diferentes, mas que não exploram as causas dos problemas) a análises qualitativas localizadas (estudos monográficos descritivos de uma população analisada em profundidade, com pesquisa de eventuais causas para os problemas, mas que não permitem comparações de resultados).

população que não possuíam as competências mínimas para uma participação integral na vida em sociedade. Mais tarde, já em meados dos anos 80, são desenvolvidas as primeiras pesquisas no Canadá e nos Estados Unidos da América.

O primeiro estudo sobre literacia realizado nos Estados Unidos da América, em 1984, estimou em 30 milhões os cidadãos americanos com problemas de literacia. Após a divulgação dos resultados, este estudo provocou um choque na sociedade americana e a *National Commission on Excellence in Education* publicou um relatório, largamente divulgado a toda a população, em que se declarava a “Nação em Risco”. Este relatório fez a América tremer quando se apercebeu dos níveis de desempenho dos seus jovens. Num país com um dos maiores índices de desenvolvimento económico e de maior cobertura escolar a nível mundial, surgia agora um novo fenómeno considerado tão grave que punha a nação numa situação de risco comparável a uma guerra:

“If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre education performance that exists today, we might have viewed it as an act of war.” (*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, 1984).

A partir desta data realizaram-se vários estudos sobre literacia, designadamente nos países industrializados e desenvolvidos e, se inicialmente as pesquisas neste domínio tinham como objectivo principal a avaliação da aquisição de competências específicas por parte das populações escolares, mais tarde estas foram também estendidas às populações adultas.

Tendo em conta este cenário, nos Estados Unidos desenvolveram-se políticas especialmente direccionadas ao combate do problema e voltou a fazer-se um levantamento extensivo sobre a literacia, no ano de 1986, o *National Assessment of Education Progress* [NAEP]. Era assim levado a cabo o que seria o levantamento mais exaustivo sobre a situação da literacia da população jovem americana que envolveu 3600 jovens, com idades compreendidas entre os 21 e os 24 anos. Os resultados deste estudo mostram que mais de 5% desta população tinha problemas básicos de

leitura e ainda que muitos mais tinham problemas que não lhes permitiam adaptar-se ao tipo de sociedade pós-industrial (cf. Kirsch e Jungeblut, 1990).

Em 1987, os ministros da Educação da União Europeia, independentemente dos censos à população dos respectivos países, encomendaram à Comissão Europeia um programa denominado *“A Prevenção e a Luta contra o Illetismo”*, que permitiu fazer um diagnóstico da situação e desenvolver um programa de intervenção.

Verificou-se que, por razões diferentes, todos os países da União Europeia tinham graves problemas nesta área. Uns, como a França, os Países-Baixos e a Alemanha que, não tendo analfabetismo na sua população, se confrontavam com a inserção sociolinguística e escolar dos emigrantes de várias nacionalidades e de línguas maternas diversas; outros países, como Portugal, Grécia e Espanha, verificaram que ainda não tinham atingido a generalização de uma escolaridade básica.

No caso português o problema agudiza-se se pensarmos que nem todos os que frequentaram o ensino obrigatório o fizeram com sucesso, isto é, adquirindo capacidades literárias. Isto pode significar que, ao deixar a escola, não adquiriram um domínio suficientemente profundo de leitura e de escrita que lhes permita “a sua utilização nas situações exigidas por uma sociedade em que se vão confrontar com textos, documentos, leis, literatura e outros materiais gráficos em suportes diversificados” (Delgado-Martins, 2000: 17).

Os estudos sobre adultos mostram que a maior parte da investigação e das preocupações políticas na educação incidem sobre o processo de aprender e ensinar a ler e a escrever nos primeiros anos de vida e de escolaridade. Inês Sim-Sim reconhece que a importância dada, nas sociedades escolarizadas, à capacidade de descodificação do código escrito

“está bem patente no tempo curricular consagrado, nos primeiros anos de escolaridade, ao seu ensino e aprendizagem, bem como no esforço dispendido em programas de alfabetização de adultos e em apoios pedagógicos a crianças e jovens com dificuldades neste campo.” (Sim-Sim, 1989: 62).

Os currículos e os programas parecem partir do pressuposto de que, no fim do 1.º ou do 2.º ciclo, os alunos já “sabem ler e escrever”. É justamente a noção de “saber ler e escrever”, tal como é entendida na escola, que está em causa no conceito de “literacia”.

Os alunos precisam, para além do nível básico de leitura e de escrita, de desenvolver capacidades especializadas (cf. Delgado-Martins, 2000) em vários tipos de textos (textos em prosa, poemas, relatórios, legislação, artigos de jornais e revistas, textos de manuais das diversas disciplinas, textos literários, documentos, formulários, gráficos, mapas, tabelas, mas também banda desenhada) e em variados suportes (papel, ecrã de televisão ou de computador, telas e quadros electrónicos).

Diz, a este respeito, Bernard Lahire

“Alors que les apprentissages scolaires de la lecture et de l’écriture sont perçus socialement comme des apprentissages “de base“, les premiers degrés d’une instruction allant du simple au complexe (le b a ba), il apparaît à l’observation et à l’analyse des pratiques scolaires de la lecture et de l’écriture, que loin de constituer le degré le plus simple d’instruction, ces apprentissages engagent toute une disposition socialement constituée à l’égard du langage et sont d’emblée constitutifs de différences au sein de la population scolaire.” (Lahire, 1999: 125).

Em França, em 1988, o livro de Jean-Pierre Vélis *La France Illettrée* “provocou um enorme alarme e também veio desencadear estudos de literacia adulta e medidas de prevenção.” (Delgado-Martins, 2000: 19).

Também no Canadá, em 1989, se realizou um estudo sobre a literacia que incidiu sobre 9 455 cidadãos com mais de 16 anos. Este estudo mostrou que 7% da população “não sabe ler”, 9% só lê “palavras simples” e 22% só lê “expressões simples” (cf. Montigny, Kelly e Jones, 1991).

O panorama é de tal modo preocupante que, segundo os censos populacionais (cf. UNESCO, 1990), quase um bilião de membros da população mundial adulta (de idade superior a 15 anos) são iletrados e que os problemas de literacia não são exclusivos dos países subdesenvolvidos ou

em desenvolvimento, já que afectam igualmente países industrializados e desenvolvidos (cf. Kirsch e Jungeblut, 1990). Relembre-se que, no caso do Brasil, um número alarmante de crianças não “alcança o letramento nos primeiros anos do ensino fundamental” (Soares, 2002: 83), cerca de 50% repetem o primeiro ano de escolaridade, porque são consideradas analfabetas²⁴.

Perante este cenário, o ano de “1990 foi considerado pela UNESCO como o Ano Internacional da Alfabetização/ Literacia” (Sequeira, 1990: 7).

O *World Education Report* de 1991 (UNESCO, 1991) reconhecia, não obstante a diversidade de níveis de literacia,

“a maioria dos países do mundo ainda tem proporções significativas de população abaixo até mesmo do nível mínimo de ser capaz de, com compreensão, ler e escrever uma frase simples sobre sua vida cotidiana.” (Soares, 2002: 105).

O facto de este primeiro nível continuar a ser a principal preocupação dos países ficou evidenciado nas respostas ao questionário do *International Bureau of Education* [IBE] sobre as tendências actuais da educação fundamental e de programas de alfabetização de adultos que foi distribuído aos Estados Membros da UNESCO (cf. Soares, 2002).

Será ainda de ressaltar que, dependendo dos instrumentos utilizados na investigação da literacia, os resultados obtidos são diferentes²⁵. Como consequência, as estimativas decorrentes de pesquisas por amostragem “variam tanto quanto as medidas empregadas” (Kirsch e Guthrie,

²⁴ Para uma revisão dos dados relativos à América Latina cf. Roca, 1989.

²⁵ Ora a falta de concordância relativa ao processo de avaliação da literacia pode ser analisada se procedermos à comparação das divergências entre estudos. A título de exemplo (cf. Magda, 2002) compara-se o estudo técnico das Nações Unidas realizado através de pesquisas domiciliares, o *National Household Survey Capability Programme* [NHSCP] (United Nations, 1989) com o estudo *National Assessment of Education Progress* [NAEP], dos jovens norte-americanos (Kirsch e Jungeblut, 1990). Apesar da proximidade temporal e de ambos terem quadros referenciais que propõem uma matriz de habilidades de leitura e escrita aplicadas a diferentes tipos de materiais escritos, estes dois estudos distanciam-se nos critérios de selecção das categorias de habilidades e dos materiais de leitura e escrita para compor os instrumentos de avaliação que são muito diferentes. É, por isso, importante observar que esta falta de congruência entre propostas se relaciona directamente com a dificuldade de fragmentação da literacia em componentes específicos para fins de avaliação.

1977-1978: 504). Newman e Beverstock referem-se a estudos que tentam avaliar e medir a literacia funcional dos Estados Unidos nos anos setenta e oitenta nos seguintes termos:

“Os estudos variam e seus resultados também. As estimativas indicavam de 13 até mais de 50 por cento da população adulta americana com dificuldades em habilidades e práticas de letramento. Dependendo de quem estiver falando e de qual estudo é citado, os Estados Unidos têm um índice de literacia baixo, alto ou um índice que se posiciona em algum lugar entre baixo e alto.” (Newman e Beverstock, 1990 *apud* Soares, 2002: 107).

Em 1992, surge outro estudo realizado nos Estados Unidos da América, o *National Adult Literacy Survey* [NALS] que vem introduzir alterações metodológicas nesta área²⁶. Com efeito, o objectivo deste estudo era

“determinar o perfil de literacia, em língua inglesa, dos adultos dos Estados Unidos da América, tomando por base os seus desempenhos num vasto e diversificado conjunto de tarefas que reflectem os tipos de materiais e de usos com que os mesmos se defrontam nas suas vidas diárias” (Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993).

Trata-se da primeira pesquisa em que o conceito de literacia é entendido como um contínuo de competências, considerando-se que não faz sentido tratar a literacia como uma capacidade “dicotómica” que os indivíduos têm ou não têm.

O objectivo passa a ser a determinação do perfil de literacia da população a partir da análise dos seus desempenhos num amplo conjunto de tarefas que reflectem os vários tipos de materiais e de usos com que se defrontam na vida quotidiana.

Sob a coordenação de um organismo canadiano (*Statistics Canada*) e com o apoio da OCDE, seguiu-se o primeiro estudo internacional de literacia, o *International Adult Literacy Survey* [IALS], que utilizou uma abordagem muito semelhante à desenvolvida no NALS. Os primeiros resultados

²⁶ Este trabalho americano foi considerado como referência para a elaboração do primeiro estudo português sobre literacia da população adulta e foi retomado na metodologia e tratamento dos dados. Para mais informação cf. *Estudo Nacional de Literacia: Relatório Preliminar* (Benavente, 1995) e *A Literacia em Portugal* (Benavente, 1996).

desta pesquisa foram publicados em 1995 e posteriormente em 1997, tendo sido dois os objectivos fundamentais do projecto: em primeiro lugar, o desenvolvimento de medidas que permitissem comparar o desempenho de pessoas com uma grande variedade de competências; em segundo lugar, em função da concretização do primeiro objectivo, pretendia-se descrever e comparar os níveis de literacia de indivíduos de diferentes países. Utilizando uma mesma prova e inquérito por questionário procurou-se, deste modo, conhecer a distribuição por níveis de literacia das populações de cada país e o método usado foi designado por Irwin Kirsch, seu principal autor, como método de determinação de *perfis de literacia (the profile approach)*. Esta metodologia de avaliação directa assenta basicamente, num procedimento que implica a demonstração das capacidades através da resolução de tarefas específicas (cf. Kirsch, 1990).

Após uma primeira fase em que participaram nove países, este estudo internacional de literacia foi sendo sucessivamente aplicado noutros contextos. Em 1996 também Portugal obteve resultados neste estudo internacional. A apresentação e análise dos resultados dos vários países que participaram nas sucessivas fases deste estudo internacional encontram-se publicadas no relatório *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey* (cf. Tuijnman *et al.*, 2000).

Convém ainda referir que, a partir dos anos 80, Portugal estreou a sua participação em estudos internacionais sobre literacia (realizados na escola), nomeadamente, o estudo internacional comparativo *Reading Literacy Study*, promovido pelo *International Association of the Evaluation of Educational Achievement* [IEA], que decorreu de 1988 a 1993. A participação de Portugal justifica que lhe atribuamos maior relevo.

Este projecto, de cariz internacional, contou com a participação de 32 países, decorreu em 18 línguas e teve como objectivo “a procura e comparação de níveis e padrões de literacia ordenados por actividades de leitura.” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: 7). Em cada país foi criado um

Centro de Coordenação Nacional apoiado pelo Conselho Nacional e a coordenação internacional esteve a cargo do Centro Coordenador Internacional com sede em Hamburgo.

Os dados disponibilizados por este projecto internacional, no respeitante a Portugal, foram divulgados com maior informação no texto *Como Lêem as nossas crianças?* (cf. Sim-Sim e Ramalho, 1993) onde se procedia à caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa e se apontava para a necessidade de estender, por toda a escolaridade, o ensino e treino de capacidades de leitura.

Neste estudo foram testadas as capacidades de leitura em crianças de dois grupos etários, 9 e 14 anos, do 4.º e 9.º anos de escolaridade respectivamente, escolhidos por serem os anos terminais do 1º e 3º ciclos do ensino básico. Nele participaram

“9.073 escolas, 10.518 professores e 210.059 alunos, agrupados em duas populações: população A e população B. Por população A foi considerado o universo dos alunos que se encontravam no ano de escolaridade cuja idade modal era, em 1990, de 9 anos (em Portugal 4º ano). Quanto ao universo da população B, visou o ano de escolaridade cuja idade modal era de 14 anos (em Portugal 9º ano).” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: 9).

Os alunos portugueses de 9 anos situaram-se em 30.º lugar, no conjunto das tarefas, e em 14.º lugar para o grupo dos 14 anos (no entanto é referido que a generalidade dos alunos tinha uma média de idade de 14 anos enquanto a população portuguesa tinha uma média de idade, neste grupo, de 15,6 anos.

Não visando um estudo causal, este projecto procurou estabelecer relações entre os desempenhos dos alunos na prova e alguns vectores de cariz socio-económico e educativo dos países. Foram seleccionados indicadores nacionais comuns a todos os países participantes, nomeadamente, o Produto Nacional Bruto *per capita*, as despesas públicas com a educação, a existência média de vida, a percentagem de nascimentos prematuros, o número de jornais por habitante e a percentagem de analfabetismo adulto. Com base na agregação destes seis

indicadores foi determinado um índice composto de desenvolvimento (ICD) que levou à ordenação dos países participantes por níveis de desenvolvimento e à previsão de desempenhos tendo como referência o ICD. Como característica geral, verificou-se que “os países menos desenvolvidos tendem a apresentar níveis de desempenho inferiores aos dos países mais desenvolvidos.” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: 10).

Se procedermos à comparação dos estudantes portugueses testados com os seus pares dos outros países, verificamos a existência de algumas especificidades relacionadas com o factor idade, variável sexo, factor ruralidade/ urbanidade, o acesso a livros, consumo de programas de televisão, etc.

Com efeito, em ambas as populações, os sujeitos portugueses revelam uma idade superior à da maioria dos países participantes. Na população A a idade modal estabelecida foi de nove anos, mas os alunos portugueses “encontravam-se entre os alunos mais velhos, com uma média de idade de 10.4. Situação idêntica ocorreu na população B, em que Portugal apresentou a média etária mais alta (15.6 anos)” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: 11).

A diferença de idades entre as amostras de diferentes países era esperada na medida em que a selecção dos alunos foi feita na base do ano de escolaridade e não da idade. Além disso, no sistema educativo português parece existir um factor desviante, chamado repetência.

De acordo com o relatório internacional, existe uma tendência que aponta para melhores resultados em idades mais velhas, porém depois de comparados os resultados nacionais, chegou-se à conclusão inversa, pois quanto mais alta é a faixa etária, pior é o desempenho dos alunos.

Uma outra análise considerada na comparação internacional diz respeito às diferenças de desempenho tendo como base o sexo dos sujeitos. “No respeitante à população A, a média global das raparigas [...] foi superior à média global dos rapazes [...] os sujeitos portugueses seguiram idêntico padrão de comportamento” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: 12). Quanto à população B,

embora a nível internacional, as raparigas tenham pontuado superiormente em relação aos seus pares masculinos, nos estudantes portugueses esta tendência não se veio confirmar.

Quanto ao factor urbanidade/ ruralidade, genericamente os alunos de ambas as populações (A e B) que vivem em meios urbanos obtiveram melhores resultados do que os seus colegas de zonas rurais. Este panorama é particularmente evidente nos países com indicadores de desenvolvimento mais baixos. De acordo com o relatório internacional, os desempenhos mais altos dos alunos urbanos reflectem “escolas tipicamente com melhores recursos, professores mais qualificados e onde existe um melhor acesso a bens culturais por parte dos alunos” (Elley, 1992: 63).

A facilidade de acesso a material de leitura na escola e na comunidade a que um aluno pertence foi equacionada de forma a avaliar a sua relação com o desempenho de leitura dos alunos. Genericamente quanto maior é o número de livros que o aluno tem em casa melhor é o desempenho conseguido.

Um outro recurso avaliado foi a biblioteca escolar, pois a sua existência e extensão são indicadores da disponibilidade da escola para encorajar as crianças a ler. Portugal é referido como um dos cinco países com um número de livros inferior a 700 volumes por biblioteca nas escolas com 4º ano de escolaridade. Os resultados revelaram que existe uma poderosa relação entre a dimensão da biblioteca e o desempenho atingido pelos estudantes. Genericamente o maior número de livros na biblioteca corresponde um nível superior nos resultados dos sujeitos, quer no cômputo internacional, quer a nível de cada país.

No que se refere ao tempo gasto a ver televisão, o estudo revelou que Portugal se encontra entre os 4 países onde as crianças passam, em média, mais tempo em frente ao televisor (na população portuguesa do 4º ano de escolaridade a média semanal é de 2,5 h, contra 2,4 h na população do 9º ano). A relação entre o tempo gasto com a televisão e o desempenho na prova de

literacia revelou-se de cariz negativo na maior parte dos países. Isto significa que espectadores mais assíduos de programas de televisão tendem a obter piores resultados.

Em síntese, em resposta à questão “Como lêem as crianças portuguesas?”, poderemos afirmar que, de acordo com a escala internacional, as duas populações visadas têm comportamentos distintos. Assim, os bons leitores do 4º ano de escolaridade resolvem os itens típicos de dificuldade intermédia, situando-se, por isso, um pouco atrás dos valores internacionais. Comportamento diferente ocorre com a população do 9º ano, em que cabe aos alunos razoáveis a resolução dos itens de dificuldade média. A interpretação desta diferença deve tomar em linha de conta a taxa de abandono escolar muito mais elevada ao nível do 9º ano de escolaridade do que ao nível do 4º ano.

Diz Inês Sim-Sim que este estudo concluiu que há necessidade de incrementar, de forma mais objectiva e precisa, estratégias educativas que possibilitem a todos um maior controlo na mestria da leitura, num âmbito variado de domínios (Sim-Sim, 1990: 7).

Globalmente, os alunos dos países mais desenvolvidos socio-economicamente tendem a apresentar níveis superiores de desempenho da leitura e que a baixa capacidade da leitura corresponde preferencialmente a sujeitos com salários inferiores e com níveis baixos de participação em actividades cívicas do país.

Os melhores desempenhos parecem estar correlacionados com bons níveis económicos, bons sistemas de saúde, melhor formação de professores, melhores bibliotecas escolares, mais prática de leitura, comunidades com mais recursos.

O estudo acrescenta ainda que o domínio do código escrito e as vantagens sociais caminham lado a lado interinfluenciando-se. Assim, o acesso ao material escrito não é apenas um meio de armazenar informação mas é a pré-condição de qualquer mudança social ou progresso futuro.

Este estudo permitiu comparar os níveis de literacia portugueses com os dos outros países participantes e representou no sistema educativo português

“o primeiro passo neste campo [...] Ao contrário de alguns países com experiência deste tipo de pesquisas, Portugal pode, pela primeira vez, dispor de resultados da aplicação de medidas de avaliação fiáveis neste domínio, construídas com base em critérios cognitivos e linguísticos previamente definidos.” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: 8).

Em Portugal, houve sempre, desde os primeiros censos²⁷ a preocupação de determinar qual a percentagem de analfabetismo e o nível de escolarização da população, porém o primeiro estudo de avaliação directa das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta, desenvolvido especificamente para o contexto português, foi o *Estudo Nacional de Literacia* [ENL], realizado por uma equipa de investigação coordenada por Ana Benavente²⁸.

Inspirado nos trabalhos pioneiros realizados nos Estados Unidos da América e no Canadá, foi desenvolvido tendo em conta não só a especificidade do contexto sociocultural da realidade portuguesa, mas, sobretudo, a preocupação em avaliar competências de literacia transversais às sociedades contemporâneas.

Na origem deste estudo está o facto de existirem sinais de alguma contestação à validade dos estudos internacionais de literacia, nomeadamente no que diz respeito à possibilidade de os dados dos vários países participantes poderem ser comparados, uma vez que os resultados evidenciam fortes diferenças entre eles e assim poderem reflectir enviesamentos de vários tipos.

²⁷ Em Portugal, o primeiro recenseamento geral da população realizou-se em 1864. Posteriormente foram realizados censos em 1878, 1890, 1900, 1911, 1920, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, 1981, 1991 e 2001. Para mais informação cf. Instituto Nacional de Estatística, *online* em <www.ine.pt>.

²⁸ Desta equipa faziam também parte Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila e, ainda, Glória Ramalho, Irwin Kirsch, Paulo Abrantes e Raquel Delgado-Martins, na qualidade de consultores científicos.

Este estudo foi desenvolvido em 1994, a análise dos dados decorreu em 1995 e deu origem à publicação de *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar* (cf. Benavente *et al.*, 1995) e *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (cf. Benavente *et al.*, 1996).

Tinha por objectivo central proceder à

“avaliação da literacia da população adulta portuguesa, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respectivas competências e, ainda, a identificação e análise dos factores e dos processos sociais que lhes estão associados.” (Benavente, 1996: 12-13).

Tendo em conta a experiência internacional neste domínio, a equipa científica do projecto confirma que este estudo foi inspirado nos trabalhos pioneiros realizados nos Estados Unidos da América e no Canadá, mas “desenvolveu os seus próprios instrumentos de pesquisa: testes, questionários, guiões de entrevista e de observação.” (Benavente, 1996: XI) e optou por uma metodologia de avaliação directa, a qual se baseou num inquérito e em testes, dirigidos a uma amostra representativa da população adulta, constituída por 2449 indivíduos, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, residentes em Portugal continental; paralela e complementarmente realizaram-se monografias junto de determinados grupos sociais específicos.

Em termos metodológicos o modelo seguido para a operacionalização do conceito foi igualmente a avaliação directa das competências de leitura, escrita e cálculo da população, através da construção de uma prova nacional composta por um conjunto de tarefas, remetendo para os domínios pessoal, social e profissional.

No plano empírico este estudo possibilitou a recolha de um conjunto alargado de dados, nomeadamente em relação a três eixos principais: a distribuição da população por níveis de literacia; as práticas declaradas de leitura, escrita e cálculo na vida pessoal e profissional e as auto-avaliações dessas competências.

Partiu-se, nesse estudo, de uma conceptualização da literacia semelhante à que foi proposta nas pesquisas internacionais, pelo que se entendeu genericamente literacia como as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana.

Este estudo partiu do pressuposto de que falar de literacia adulta significa que esta não pode ser deduzida a partir dos graus de escolaridade formal da população. Significa, igualmente, que os níveis de escolaridade formal não se mantêm estáveis, podendo variar ao longo da vida de acordo com factores vários, em particular os de leitura e escrita exigidos pela vida social e profissional de cada indivíduo.

Observando os resultados deste estudo numa perspectiva dinâmica, verificamos que este permitiu chegar às seguintes conclusões (cf. Benavente, 1996: 121-140):

- Quanto mais alto for o nível de escolaridade do sujeito, melhor é o seu desempenho. Globalmente a escola parece ter contribuído para o desenvolvimento dos níveis de literacia dos portugueses.

- O nível de literacia do país é bastante fraco e distribui-se desigualmente pela população portuguesa, sendo os jovens os que apresentam nível mais elevado, em relação à restante população. Poder-se-á argumentar com recurso à associação conhecida entre formação escolar e a idade, na medida em que se sabe, e este estudo, aliás confirmou, que as gerações mais velhas são menos escolarizadas do que as gerações mais novas.

- Os homens apresentam, por um lado, percentagens mais baixas nos níveis mais baixos e, por outro lado, percentagens mais altas nos níveis mais elevados.

- É nas classes mais ligadas à agricultura que se verificam níveis de literacia mais baixos. A seguir aparecem os operários industriais e os trabalhadores independentes do artesanato, pequeno comércio e prestação de serviços. É entre os desempregados, sobretudo as domésticas e os reformados, que o nível é mais baixo em relação à população que exerce uma profissão.

- O perfil de literacia é mais favorável na região de Lisboa, contrapondo-se ao Centro e Alentejo e com posições intermédias no Norte e no Algarve. Os indivíduos que vivem nas cidades têm níveis mais elevados de literacia do que os que vivem nas aldeias ou lugares isolados.

Esta pesquisa pioneira, que não dispunha de trabalhos anteriormente desenvolvidos em Portugal, levou Ana Benavente a afirmar que este estudo

“constituiu um grande desafio, uma vez que se tratou do primeiro estudo do género em Portugal e pelo facto deste tema ser ainda pioneiro a nível internacional.” (CNE, 1996: 21).

2.2. Programme for International Student Assessment

Lançado e patrocinado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], em 1997, o *Programme for International Student Assessment* [PISA] é um estudo de referência, realizado em vários países industrializados que em colaboração contribuíram para o desenvolvimento de uma avaliação e comparação de resultados em diferentes contextos nacionais e culturais.

Os resultados obtidos neste estudo permitiram monitorizar, de uma forma regular (em ciclos de três anos: 2000, 2003 e 2006), os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente.

Neste estudo, cuja grande virtualidade se relaciona com a possibilidade de estabelecer comparações entre os desempenhos literários de vários países, incluindo Portugal, foram alvo de avaliação as três áreas de conhecimento: leitura, matemática e ciências.

A primeira recolha de informação ocorreu no ano 2000 (primeiro ciclo) e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. Embora a ênfase tenha sido colocada no domínio da leitura também foi testada a literacia na matemática e nas ciências. O estudo envolveu, então, cerca de 265 000 alunos de 15 anos, de 32 países²⁹ (cf. GAVE, 2001: 2), 28 dos quais membros da OCDE (entre os quais Portugal) e 4 não membros da OCDE. Em Portugal o PISA 2000 envolveu 149 escolas (sendo 138 públicas e 11 privadas), abrangendo 4604 alunos, desde o 5.º ao 11.º ano de escolaridade.

²⁹ Participaram 28 países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polónia, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rússia, Suécia e Suíça e 4 países não membros da OCDE: Brasil, Letónia, Liechtenstein e Federação Russa.

Em 2003 (segundo ciclo), teve lugar a segunda recolha que contou com a participação de 41 países³⁰ (cf. GAVE, 2004: 2), incluindo a totalidade dos 30 membros da OCDE e 11 países parceiros da OCDE, envolvendo mais de 250 000 alunos. Desta vez a literacia em matemática foi a área de maior enfoque e teve como domínios secundários de análise as literacias de leitura e científica. Em Portugal o PISA 2003 envolveu 153 escolas (sendo 141 públicas e 12 privadas), abrangendo 4608 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade.

No ano 2006 (terceiro ciclo), envolveu a participação de cerca de 57 países³¹ (cf. GAVE, 2007: 59), incluindo a totalidade dos 30 membros da OCDE e 27 países parceiros da OCDE, envolvendo mais de 200 000 alunos de 7 000 escolas. Desta vez a tónica foi colocada na literacia científica, mas apesar desta incidência, foram avaliados os três domínios. Em Portugal o PISA 2006 envolveu 172 escolas (sendo 152 públicas e 20 privadas), abrangendo 5109 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade.

A população alvo consistiu nos alunos que, na altura da sondagem, tinham idades compreendidas entre os 15 anos e três meses e os 16 anos e dois meses³², desde que frequentassem a escola, independentemente do tipo de instituição onde o fizessem. A selecção foi feita segundo um processo de amostragem aleatória estratificada, a partir das escolas do país. Em

³⁰ Participaram 30 países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República da Eslováquia, Suécia, Suíça e Turquia e 11 países parceiros da OCDE: Brasil, Federação Russa, Hong Kong - China, Indonésia, Letónia, Liechtenstein, Macau - China, Sérvia e Montenegro, Tailândia, Tunísia e Uruguai.

³¹ Participaram 30 países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça, Turquia e 27 países parceiros da OCDE: Argentina, Azerbaijão, Brasil, Bulgária, Chile, Colômbia, Croácia, Eslovénia, Estónia, Federação Russa, Hong Kong - China, Indonésia, Israel, Jordânia, Letónia, Liechtenstein, Lituânia, Macau - China, Montenegro, Qatar, Quirguizistão, Roménia, Sérvia, Tailândia, Taipei-China, Tunísia e Uruguai.

³² Alunos nascidos entre 01 de Fevereiro de 1990 e 31 de Janeiro de 1991, que se encontravam perto de completar ou que já tinham completado a escolaridade obrigatória (que na época era o 9.º ano de escolaridade).

Portugal, explicitamente, foram tidas em conta nesta selecção a representação das várias regiões (Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Norte, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira) e a dimensão de cada escola. De uma forma implícita, foram considerados o carácter público ou privado da escola e o estatuto socioeconómico médio dos seus alunos.

De acordo com a OCDE, o PISA é um programa baseado num modelo dinâmico de aprendizagem ao longo da vida, no qual o novo conhecimento e as capacidades são necessários a uma adaptação bem sucedida às constantes mudanças da nossa sociedade.

Este estudo procurou medir a capacidade dos jovens para usarem os conhecimentos e as capacidades que têm, de forma a enfrentarem os desafios da vida real, tomando como base o seu desempenho num vasto e diversificado conjunto de tarefas que reflectem os tipos de materiais e de usos com que os mesmos se defrontam nas suas vidas diárias, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico.

Este programa assenta numa avaliação que incide nas competências que evidenciem o que os jovens de 15 anos sabem, valorizam e são capazes de fazer em contextos pessoais, sociais e globais. Esta perspectiva difere das que se baseiam exclusiva e exhaustivamente nos *curricula* oficiais. No entanto, inclui problemas situados em contextos educativos e profissionais e reconhece o papel essencial do conhecimento, dos métodos, atitudes e valores que definem as disciplinas científicas.

A expressão que melhor descreve o objecto de avaliação nas diferentes áreas no PISA é a de literacia que remete para a capacidade dos alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas (GAVE, 2007: 5).

Acedendo às Bases de Dados do PISA (2000, 2003 e 2006) e ainda aos relatórios de 2001, 2004 e 2007, publicados pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação), organismo que representa Portugal em todo o processo de organização e

implementação deste estudo internacional, pode analisar-se pormenorizadamente: o perfil do desempenho dos alunos a leitura, a matemática e a ciências; a evolução do desempenho médio global dos estudantes portugueses ao longo dos 3 ciclos do PISA (2000, 2003 e 2006); o posicionamento de Portugal no contexto da OCDE; o estabelecimento de comparações de desempenhos entre ciclos e de múltiplas correlações que associam os resultados obtidos com elementos sócio-económicos e culturais do meio envolvente, cujas repercussões nos desempenhos são, de há muito, reconhecidas.

Nomeadamente podem analisar-se detalhadamente as correlações que foram realizadas: em Literacia em Leitura (variação entre países, entre escolas e entre alunos; variação por região, por ano de escolaridade e por género; variação por tipo de tarefa e por tipo de texto; correlações entre desempenho e a velocidade de leitura; correlações entre desempenho e a classificação académica em Português; características pessoais e *status*), em Literacia em Matemática (variação entre países, entre escolas e entre alunos; variação por região, por ano de escolaridade e por género) e em Literacia em Ciências (variação entre países, entre escolas e entre alunos; variação por região, por ano de escolaridade e por género).

Observando os resultados dos três ciclos PISA numa perspectiva dinâmica, verificamos que, no que respeita à Literacia em Leitura (cf. GAVE, 2007: 37-46), o PISA permitiu chegar às seguintes conclusões:

- Os alunos portugueses demonstraram uma ligeira melhoria de desempenho neste domínio tendo em conta apenas os países da OCDE.

- Enquanto os alunos dos 7º, 8º e 9º anos exibem resultados modestos, quando comparados com a média dos países da OCDE, os alunos dos 10º e 11º anos revelam desempenhos muito acima dessa média. A elevada repetência e a respectiva recorrência são uma das razões do relativamente fraco desempenho dos alunos portugueses em literacia de leitura.

- O desempenho a literacia de leitura segundo os sexos apresenta uma evolução característica, desde o ciclo de 2000, em que as alunas apresentam desempenhos significativamente superiores aos dos alunos.

- Quando confrontados com os alunos dos outros países, os portugueses apresentam um desempenho a literacia de leitura semelhante a outros países mediterrânicos.

No que respeita à Literacia em Matemática (cf. GAVE, 2007: 47-57) o PISA permitiu chegar às seguintes conclusões:

- O desempenho médio global dos alunos portugueses a literacia de leitura registou uma evolução positiva relativamente ao ano 2000, pois manteve, no ciclo de 2006, o mesmo valor atingido em 2003. Os resultados no que respeita ao desempenho a literacia matemática revelaram uma estagnação do ponto de vista quantitativo mas exibiram alguma melhoria qualitativa (em termos de níveis de desempenho).

- O desempenho a literacia matemática segundo os sexos apresenta uma evolução oposta à da que se verificou em literacia de leitura: neste domínio, tradicionalmente, os alunos apresentam um desempenho significativamente superior ao das alunas.

- Tal como no caso da literacia de leitura, quando confrontados com os alunos dos outros países, os portugueses apresentam um desempenho a literacia matemática semelhante a outros países mediterrânicos.

No que respeita à Literacia em Ciências (cf. GAVE, 2007: 11-36), o PISA permitiu chegar às seguintes conclusões:

- Os alunos portugueses, na sua totalidade, exibem uma evolução positiva no que respeita ao seu desempenho a literacia científica, por outro, o insucesso escolar e, em particular, a persistência da repetência são dos elementos que se encontram na base de resultados menos positivos quando comparados com os dos seus colegas dos países mais desenvolvidos.

- À medida que os alunos vão avançando na sua formação académica, obtêm melhor desempenho, pois são os alunos dos 10.º e 11.º anos de escolaridade que obtêm os níveis mais elevados de proficiência.

- O desempenho a literacia científica segundo os sexos apresenta uma evolução peculiar: no ciclo de 2000 as alunas revelaram resultados ligeiramente superiores aos dos alunos, no entanto, nos dois ciclos seguintes (2003 e 2006), os alunos exibiram melhor desempenho do que as alunas, embora a diferença seja ligeira.

- Tal como nos casos da literacia de leitura e matemática, quando confrontados com os alunos dos outros países, os portugueses apresentam um desempenho a literacia científica semelhante a outros países mediterrânicos.

- É nas escolas com financiamento maioritariamente privado que os alunos atingem níveis de desempenho global a literacia científica mais elevados.

- Relativamente à posse de bens da família são bem visíveis as diferenças e estatisticamente significativas, bem como do estatuto sócio-económico e cultural da família. O nível mais alto da ocupação profissional, bem como o número de anos de escolaridade dos pais, revelam diferenças estatisticamente significativas.

Em suma, nos três domínios de literacia em estudo (leitura, matemática e ciências) os resultados permitem concluir que os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho médio modesto, uma vez comparados com os valores médios dos países do espaço da OCDE, o que se configura como um diagnóstico negativo para a sociedade portuguesa e que se vai repercutir na percepção que os *media* têm desta realidade.

PARTE II

(RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LITERACIA PELOS *MEDIA*

CAPÍTULO III

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

3.1. Objectivos

Na actualidade, tem sido dedicado, sempre que as circunstâncias o ditam, um espaço muito particular, por parte dos meios de comunicação social, à posição que o nosso país ocupa, em termos de literacia, sobretudo quando é submetido a avaliações internacionais neste domínio.

Quando apresentadas publicamente, estas avaliações motivam a produção de um número considerável de textos nos *media* referentes ao tema *literacia* e colocam na agenda da comunicação social a discussão pública sobre este fenómeno social que, por isso, começa a fazer parte do discurso público.

Partindo do princípio de que foi, essencialmente, “através da imprensa escrita, que os portugueses, em geral, se foram apercebendo do nível dos seus desempenhos em habilidades que estariam abrangidas de uma forma genérica pelo rótulo *literacia*” (Pinto, 2002: 96), este estudo incidirá especificamente no discurso produzido pela imprensa portuguesa de circulação nacional.

Mais especificamente, será objecto deste estudo o discurso contido em textos jornalísticos, do género *artigo de opinião*, publicados no semanário *Expresso*. Consideraremos, para o efeito, os textos, publicados no período temporal compreendido entre o ano 2001 (aquando da apresentação dos primeiros resultados do PISA 2000) e 2005 (após a publicação dos resultados do PISA 2003), identificando e caracterizando a natureza das posições expressas, no quadro da sua transposição discursiva, os movimentos de re-significação.

Com a análise dos discursos veiculados pela imprensa, pretendemos contribuir, de uma forma global, para a compreensão do conceito *literacia* e, mais concretamente, para a compreensão dos processos usados nesta (re)construção discursiva. Assim, assumimos como objectivos fundamentais:

- i) Identificar e caracterizar os sujeitos, os contextos e os tempos relativos às posições expressas, objectivo que sintetizámos na pergunta *“Quem diz, onde diz e quando diz?”*.
- ii) Delimitar o “universo de referência” do discurso da imprensa produzido a propósito dos programas internacionais de avaliação, destacando nomeadamente o PISA 2000 e o PISA 2003 e identificar os tópicos discursivos que ocorrem nos textos de imprensa, objectivo que sintetizámos na pergunta *“De que se fala?”*.
- iii) Identificar a natureza do posicionamento adoptado pelos autores dos textos do *corpus*, de modo a compreender o contributo dos *media* na reconstrução do conceito *literacia*, a sua complexidade e historicidade, objectivo que sintetizámos na pergunta *“O que se diz acerca daquilo de que se fala?”*.

3.2. Corpus

3.2.1. Seleção do semanário *Expresso*

Os meios de comunicação conheceram e continuam a conhecer uma profunda transformação que diariamente nos surpreende. Segundo Porcher (1974), a expressão *mass media* engloba habitualmente a imprensa escrita de grande tiragem, a rádio de grande alcance, a televisão e o cinema. Este autor sublinha que o “emprego da expressão *mass media*, neologismo anglo-latino, se encontra demasiado generalizado para que seja possível ou conveniente evitá-lo.” (Branco, 2002: 41).

Na opinião de Coster, a expressão *mass media*, abrange três ideias-chave: “a da comunicação, a de suporte e finalmente a de um vasto público receptor.” (Coster, 1998: 201). Ora, se considerarmos que os *mass media* são, por excelência, intermediários e meios de difusão de mensagens, torna-se evidente que o seu papel de intermediário pode ter muito maior alcance se pensarmos que intervêm directa e activamente na determinação da vida social e exercem a sua influência sobre a opinião pública, ora produzindo todos os seus elementos, ora modificando-os. Assim, o poder dos *mass media*, na sociedade, é um facto reconhecido de que decorre a sua relevância como elemento de cultura.

A este propósito, Mac Luhan (1979) sublinha que o princípio fundamental da sua doutrina assenta na afirmação de que o meio é a mensagem e de que todos os meios de comunicação assumem por si próprios uma decisiva influência sobre a sociedade e sobre o homem.

Relativamente aos *media*, anota que “o uso dos media electrónicos faz-nos passar do homem fragmentado de Gutenberg ao homem integral.” (Mac Luhan, 1979: 12) e que já deixámos

a Era da Imprensa, conhecida por *Galáxia de Gutenberg*, e passámos à Era Electrónica, conhecida por *Galáxia de Marconi*.

Alguns especialistas como Mac Luhan (1969), Porcher (1976), Morin (1981) e Toffler (1995), entre outros, reconhecem que a revolução dos *mass media* contribuiu para a democratização da cultura que era privilégio de uma minoria e que, com a sua implementação cada vez mais consistente, se operou uma verdadeira mudança no quotidiano.

De acordo com Wolton (1994), o novo oráculo universal, que são os *mass media*, faz com que a transformação do mundo se vá operando vertiginosamente, fazendo até com que as verdades e as estruturas do passado, consideradas estáveis e eternas, pareçam ter entrado em situação de profunda instabilidade, ruptura e crise, em queda acelerada.

Considerando que os *mass media*, nomeadamente a imprensa, estão vocacionados para a maior difusão possível e se assumem como importantes agentes socializadores, o nosso estudo vai centrar-se no jornal que foi o primeiro e, por muito tempo, o principal espaço de actividade profissional do jornalismo e que vem sendo uma fonte de considerável relevância em questões de educação.

A palavra imprensa, no seu sentido mais genuíno, designa o conjunto de técnicas com a possibilidade de difusão periódica regular de informações ou de elementos diversificados de cultura. A imprensa desempenha um serviço público, prestando ao consumidor vários serviços, tais como informação, esclarecimento, distração e publicidade.

À noção de imprensa está ligado o conceito de jornal, meio de publicação de informações e de notícias sobre acontecimentos ligados à actualidade, com interesse para o público. Talvez por isso se revele um meio de comunicação privilegiado, portador de um grande potencial como “fonte de informação” (Pinto, 1998: 11/12) e “fonte ocular da história” (Salvador, 1996: 84), que poderá ser aceite, embora com algumas reservas, que se prendem nomeadamente com as contingências do meio em que os seus textos são produzidos.

Em suma, o recurso a artigos do jornal para documentar variados aspectos da temática em foco não foi casual. No nosso entendimento, seria mais proveitoso valer-nos de materiais aos quais uma boa parte da população recorre para conseguir informação actualizada, dada a facilidade do acesso. Trata-se de um público leitor mais abrangente comparativamente à população que acede directamente aos relatórios ou directamente aos estudos e documentos oficiais associados à educação.

Inicialmente, este estudo foi pensado como um trabalho de natureza comparativa entre diversos jornais diários/ semanários de referência no panorama português: *Diário de Notícias*, *Diário Económico*, *Expresso*, *Jornal de Negócios*, *Jornal de Notícias* e *Público*. Porém, após o início da investigação e numa primeira definição do *corpus* em formato papel, no Arquivo da Biblioteca Pública de Braga³³, verificou-se que, por um lado, se tratava de um número muito elevado de textos a serem coligidos e, nesse sentido, tornar-se-ia incomportável o tratamento de tal volume. Por outro lado, a pesquisa inicialmente efectuada no depósito de jornais revelou-se uma tarefa morosa (de Outubro de 2005 a Fevereiro de 2006) e pouco produtiva.

Na impossibilidade de estudar um *corpus* tão alargado, a nossa investigação centrou-se apenas num jornal de referência e a nossa escolha recaiu no semanário *Expresso*, quer devido a razões relacionadas com este jornal, quer por razões pragmáticas relacionadas com a investigação, que de seguida se enumeram:

- i) Por se tratar de um semanário de referência no panorama nacional, detentor de um historial de existência considerável. Francisco Pinto Balsemão foi o seu fundador e primeiro director³⁴, entre 1973 e 1980.

³³ Agradecemos neste processo o auxílio prestado pelo Dr. Henrique Barreto Nunes, na qualidade de director da Biblioteca Pública de Braga, que disponibilizou sem reservas o acesso directo ao depósito.

³⁴ Note-se a este propósito que o *Expresso* possui uma direcção mais estável que o Ministério da Educação a verificar, por exemplo, no elevado número de ministros(as) da Educação no mesmo período temporal.

- ii) Por ser líder incontestado e possuir uma elevada tiragem, já que vende em média acima 130 mil exemplares por edição, bem acima da tiragem média que quaisquer outros jornais semanários ou diários, de informação geral, económicos ou desportivos. Trata-se portanto de um jornal que é líder entre os jornais generalistas portugueses, sejam eles de tiragem diária ou semanal³⁵.
- iii) Este jornal também se diferencia pelo debate político mais incrementado e pelo discurso jornalístico mais claro, marcas reforçadas pelo estilo de titulação em que se privilegia a precisão e a contundência. Trata-se de um jornal dinâmico que tem apostado na inovação, pelo que foi recentemente alvo de várias remodelações.
- iv) Por conter a informação mais concentrada em cada edição, comparativamente com os demais jornais com tiragem diária, possibilitando uma filtragem dos assuntos de acordo com a sua relevância.
- v) Além de tudo isto, disponibilizou o acesso ao arquivo das respectivas edições anteriores *online*, através do *site* <<http://expresso.pt/>>, a partir do qual o *corpus* passou a ser constituído. Este semanário possibilitou nomeadamente a pesquisa ilimitada de artigos publicados em edições posteriores ao ano de 1997, estando o acesso integral aos textos sujeito a uma inscrição prévia e à subscrição do serviço denominado "*Expresso Premium*".

³⁵ Se considerarmos a tiragem deste semanário no intervalo temporal 2001-2006, correspondente ao desenvolvimento da nossa investigação, podemos verificar que, segundo os números da Associação Portuguesa de Controlo de Tiragem (APCT), a média de circulação total por edição (incluindo vendas, assinaturas e ofertas, excluindo as sobras) foram as seguintes: ano 2001 – 137.406 exemplares/edição; ano 2002 – 141.447 exemplares/edição; ano 2003 – 138.109 exemplares/edição; ano 2004 – 132.063 exemplares/edição; ano 2005 – 127.891 exemplares/edição e ano 2006 – 132.611 exemplares/edição. Dados da APCT confirmam que o *Expresso* manteve a liderança das vendas de jornais em Portugal, conseguindo aumentar a distância relativa face aos seus concorrentes mais directos (para mais informação cf. <<http://clix.expresso.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=ex.stories/396136>>, acedido em 2008.08.28). Devemos também ter em conta que em 16 de Setembro de 2006 entrou em cena um novo "player", o semanário generalista intitulado "Sol", que encerra o ano com uma média de circulação de 77.496 exemplares/edição (cf. <<http://www.ics.pt/index.php?op=cont&lang=pt&Pid=78&area=328>>, acedido em 2008.01.17).

3.2.2. Selecção e descrição do *corpus*

Pelas razões expostas, apesar de inicialmente se terem seleccionado textos de diferentes jornais, que se encontram agrupados no arquivo de investigação, o nosso estudo incidirá exclusivamente na análise dos textos do *Expresso*.

Os textos deste jornal já anteriormente seleccionados, numa primeira fase a partir do depósito de jornais da Biblioteca Pública de Braga em formato papel, foram recolhidos novamente *online*³⁶ no site <<http://expresso.clix.pt/>> e arquivados em formato PDF, com o intuito de uniformizar o formato do *corpus*.

Inicialmente as edições do *Expresso* seleccionadas correspondiam a seis anos, 2000 a 2005, num total de 312 edições (da edição 1419, de 8 de Janeiro de 2000 à edição número 1731, de 30 de Dezembro de 2005). Porém, o ano de 2000 obteve um número residual de textos, pelo que foi excluído, restringindo-se o número total de edições a 260, da edição 1471 à edição 1731, que se encontram distribuídas da seguinte forma:

- Ano de 2001: da edição 1471, de 6 de Janeiro à edição 1522, de 29 de Dezembro;
- Ano de 2002: da edição 1523, de 5 de Janeiro à edição 1574, de 28 de Dezembro;
- Ano de 2003: da edição 1575, de 4 de Janeiro à edição 1626, de 27 de Dezembro;
- Ano de 2004: da edição 1627, de 3 de Janeiro à edição 1679, de 31 de Dezembro;
- Ano de 2005: da edição 1680, de 8 de Janeiro à edição 1731, de 30 de Dezembro.

³⁶ Dado o carácter efémero da *Web*, os textos seleccionados foram guardadas no formato PDF, conservados no arquivo de investigação e organizados por ordem cronológica. As diferenças registadas entre a versão escrita e a versão digital recolhida *online* não serão alvo de análise, bem como os destaques gráficos efectuados (cf. Sousa, 2004: 107-108), como, por exemplo: dimensão; localização no jornal; localização na página; chamada à primeira página; associação a gráficos, a fotografias ou outras imagens; ênfase dos títulos; uso de maiúsculas; colocação de molduras ou outras formas de saliência gráfica.

Seguidamente, a pesquisa *online* processou-se da seguinte forma: em primeiro lugar, procedeu-se a uma pesquisa pelo termo “literacia” e obteve-se o resultado de 47 textos. No entanto, nem sempre a palavra “literacia” era usada no contexto que pretendemos estudar. Por isso, de seguida, foram inseridas 12 palavras-chave na pesquisa automática, a saber: “PISA”, “OCDE”, “literacia”, “iliteracia”, “alfabetização”, “exames nacionais”, “ler”, “leitura”, “escrever”, “escrita”, “avaliação” e “educação” e seleccionou-se o período temporal 2001-2005.

Porém, dadas as limitações do dispositivo de pesquisa que restringia o número de resultados a 100, independentemente do ano escolhido, semestre, mês, dia ou palavra-chave, achou-se conveniente restringir o período temporal de cada pesquisa, a fim de detectar o maior número de textos e ampliar o *corpus*, tornando-o fidedigno.

Eliminado este obstáculo, procedeu-se, numa segunda fase, ao levantamento exaustivo de textos por edição e por cada palavra-chave (260 edições X 12 palavras-chave), perfazendo um total de 3120 pesquisas que nos levaram a um número elevado de textos.

Na sequência do exposto, com o propósito metodológico específico de encontrar regularidades, subjacentes à diversidade deste vasto conjunto de textos, foram seleccionados para integrar o *corpus* os textos que:

- i) Pertencessem ao género jornalístico “artigo de opinião” e elegessem como temática a *literacia vs iliteracia e/ou alfabetização vs analfabetismo*;
- ii) Integrassem informações provenientes de relatórios ou documentos oficiais directamente associados a resultados relativos à avaliação da literacia;
- iii) Obedecessem total ou parcialmente ao esquema típico do texto argumentativo: apresentação de uma situação ou estado de coisas, identificação de factores explicativos ou causas do estado de coisas e apresentação de soluções ou medidas a tomar para resolver o referido estado de coisas.

Como resultado deste processo, das 260 edições seleccionadas e analisadas foram extraídos 41 textos³⁷, de extensão diversa, pertencentes ao género jornalístico “artigo de opinião”, que passaram a constituir o *corpus*. Estes textos, referenciados por ordem cronológica de publicação no Anexo I, distribuem-se da seguinte forma:

- Ano de 2001: 11 textos, identificados como [T1] a [T11] - 27% da totalidade;
- Ano de 2002: 12 textos, identificados como [T12] a [T23] - 29% da totalidade;
- Ano de 2003: 8 textos, identificados como [T24] a [T31] - 20% da totalidade;
- Ano de 2004: 5 textos, identificados como [T32] a [T36] - 12% da totalidade;
- Ano de 2005: 5 textos, identificados como [T37] a [T41] - 12% da totalidade.

³⁷ A recolha *online* foi efectuada no período temporal compreendido entre 2006.04.23 e 2006.09.14, aproximadamente cinco meses. A pesquisa *online* ficou disponível a partir da edição n° 1472, de 12 de Janeiro de 2001, pelo que a edição 1471 foi analisada no formato papel, não sendo seleccionado dela qualquer texto que integre o *corpus*. No caso dos textos surgirem publicados em mais que uma edição, optámos por referenciá-los segundo a datação referida no documento acedido *online*, tal como se pode verificar na versão arquivada em formato PDF (cf., por exemplo, o [T24] publicado na edição de 2003.01.04 e de 2001.10.27).

3.3. Metodologia

3.3.1. Opções metodológicas

As opções metodológicas são tomadas em função da natureza da área problemática a que se pretende dar resposta, dos objectivos propostos e das características do fenómeno em estudo. Assim, na realização deste estudo, em função dos objectivos traçados e tendo em conta a natureza da investigação, optámos por uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa, combinada com elementos de natureza quantitativa; privilegiámos assim a utilização conjunta das abordagens qualitativa e quantitativa (Bogdan e Biklen, 1994: 63).

Do ponto de vista metodológico, o estudo integra-se numa investigação de estudo de caso, com enfoque preferencialmente qualitativo, de carácter exploratório e essencialmente descritivo (Gall, Borg e Gall, 1996). Segundo Merriam (*apud* Bogdan e Biklen, 1994: 89), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Na investigação qualitativa, a análise de dados é feita de forma indutiva. Assim,

“o investigador não recolhe dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan e Biklen, 1994: 50).

Neste estudo, especificamente, o método de recolha de dados utilizado foi a observação e a análise de 260 edições do *Expresso*, de onde foi extraído o *corpus*, pelo que uma das etapas mais críticas desta investigação foi o desenvolvimento do conjunto dos dispositivos analíticos, que seguidamente se apresentam.

3.3.2. Dispositivos analíticos

No que respeita ao primeiro objectivo – Identificar e caracterizar os sujeitos, os contextos e os tempos relativos às posições expressas, objectivo que sintetizámos na pergunta “*Quem diz, onde diz e quando se diz?*” – procedemos à identificação dos autores dos textos que integram o *corpus* e, de seguida, procedemos à sua distribuição segundo o grau de vínculo ao *Expresso*, nas categorias de “Voz *in*” (voz interna ao jornal), “Voz *out*” (voz externa ao jornal) ou “Voz indeterminada” (cf. grelha 1)³⁸.

Grelha 1 – Distribuição dos textos por grau de vínculo do autor

Categorias:
· Voz <i>in</i>
· Voz <i>out</i>
· Voz indeterminada

Seguidamente, foi criada outra grelha que os distribuía segundo os respectivos campos de proveniência, a saber: “Campo da educação/ investigação”, “Campo dos *media*”, “Campo político” e “Outro” (cf. grelha 2).

³⁸ Associámos a “Voz *in*” os autores que integram a redacção do *Expresso*, nomeadamente: jornalistas como Monica Contreras, Ana Paula Azevedo ou Fernando Madrinha ou que integram a direcção, como se verifica no caso de Henrique Monteiro ou colaboradores. Em caso de dúvida recorremos à análise das moradas de *e-mail*, indicadas no *site* do *Expresso*, que possuíssem a extensão <@mail.expresso.pt>. A “Voz *out*” associámos leitores ou outras pessoas que não se relacionam directamente com o *Expresso*. Uma das características formais associadas a estes autores é o facto de possuírem junto do seu nome um asterisco ligado a uma pequena legenda que os identifica resumidamente, por não serem elementos conhecidos do leitor. A “Voz indeterminada” associámos os restantes autores.

Grelha 2 – Distribuição dos textos por campo de proveniência do autor

Categorias:
· Campo da educação/ investigação
· Campo dos <i>media</i>
· Campo político
· Outro

Seguidamente, foi analisada a categorização dos textos efectuada pelo próprio jornal. Inicialmente, a página de abertura do *Expresso* continha os seguintes separadores de categorização: “1ª Página”, “Revista”, “Opinião”, “País”, “Economia”, “Internacional”, “Desporto”, “Vidas”, “Cartaz”, “Pesquisa”, “Fóruns”, “Publicações”, “Guias”, “Dossiers”, “Índice”, “Edições” e “Comentários” (cf. Figura 1).

Figura 1 - Fonte <<http://clix.expresso.pt/>> (acedido em 2007.04.09)



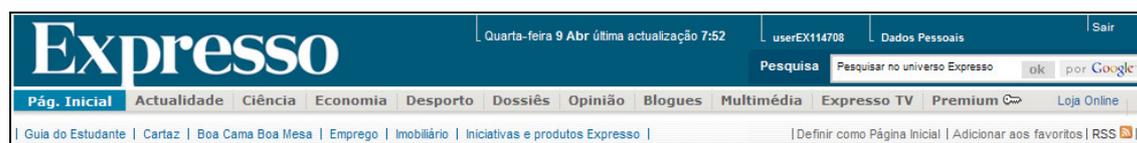
Posteriormente, o *Expresso* sofreu alterações, contando com uma nova versão a partir de Janeiro de 2003 (nº 1576) e com um novo *site* a partir de Setembro do ano 2007 (cf. Figura 2).

Figura 2 - Fonte <http://clix.expresso.pt/> (acedido em 2007.09.07)



Depois da reformulação, a página inicial passou a conter os seguintes separadores de categorização: “Pág. Inicial”, “Actualidade”, “Ciência”, “Economia”, “Desporto”, “Dossiês”, “Opinião”, “Blogues”, “Multimédia”, “Expresso TV”, “Loja Online”, “Guia do Estudante”, “Cartaz”, “Boa Cama Boa Mesa”, “Emprego”, “Imobiliário” e “Iniciativas e produtos Expresso” (cf. Figura 3).

Figura 3 - Fonte <http://clix.expresso.pt/> (acedido em 2008.04.09)



Com a reformulação, algumas categorias foram eliminadas e outras foram introduzidas, pelo que a nossa análise recaiu nas categorias que permaneceram e que continham ocorrências³⁹ (cf. grelha 3), a saber: “Opinião”, “País” e “Revista” (categoria que incorpora os textos associados às revistas *Actual*, *Revista* e *Única*).

³⁹ Apenas dois textos ([T2] e [T35]) não possuem categorização.

Grelha 3 – Distribuição dos textos por categorização

Categorias:
· Opinião
· País
· Revista

Como a categorização efectuada pelo próprio jornal se tornou variável, decidimos não limitar a nossa análise à categorização proposta para seleccionar todos os artigos de opinião, mesmo que o jornal não os referenciasse na categoria “Opinião”⁴⁰.

Por último, tendo em conta a datação dos textos efectuada pelo próprio jornal, foi também verificada a frequência da ocorrência dos textos por cada ano civil (cf. grelha 4).

Grelha 4 – Distribuição dos textos por ano de publicação

Categorias:
· 2001
· 2002
· 2003
· 2004
· 2005

⁴⁰ Afirma Jorge Sousa que correntemente “tipificam-se os principais géneros jornalísticos em notícia, entrevista, reportagem, crónica, editorial e artigo (de opinião, de análise, etc.) Porém os géneros jornalísticos não têm fronteiras rígidas e, por vezes, é difícil classificar uma determinada matéria” (Sousa, 2006: 368), pelo que considerámos artigo de opinião, além dos textos assim categorizados pelo jornal, todos os textos em que “se procura, essencialmente, opinar, por vezes com intenção persuasiva, para convencer ou levar à ação” (Sousa, 2004: 103). Normalmente, no jornalismo opinativo “o autor propõe e procura tecer juízos sobre a realidade, ou tenta fazer triunfar uma ou mais teses sobre assuntos da actualidade, por vezes à luz de princípios político-ideológicos.” (Sousa, 2004: 30). Foram seleccionados estes textos porque visam contribuir mais para um debate de ideias e para a formação do público do que fornecer informação.

No que respeita ao segundo objectivo – Delimitar o universo de referência⁴¹ do discurso da imprensa produzido a propósito dos programas internacionais de avaliação, destacando nomeadamente o PISA 2000 e o PISA 2003 e identificar os tópicos discursivos que ocorrem nos textos de imprensa, objectivo que sintetizámos na pergunta “De que se fala?” – procedemos à criação de diversas grelhas de análise.

Inicialmente procedeu-se à distribuição dos textos em função do grau de proximidade/distanciamento (cf. grelha 5) em relação à(s) fonte(s) utilizada(s). Considerámos proximidade à fonte quando verificámos citação e/ ou paráfrase e distanciamento nos casos de existir referência e/ ou outro.

Grelha 5 – Distribuição dos textos em função do grau de proximidade/
distanciamento em relação à(s) fonte(s) utilizada(s)

Categorias:
· Proximidade da fonte
· Distanciamento da fonte

Num segundo momento, tendo em conta estes textos associados a uma fonte, com proximidade ou distanciamento, com o intuito de compreender a distribuição desses textos em função da voz mediada, efectuámos uma listagem de possibilidades (cf. grelha 6) que os associava ao respectivo campo de proveniência, a saber: “Campo da educação/ investigação”, “Campo dos *media*”, “Campo político” ou “Outro”.

⁴¹ O universo de referência corresponde, segundo Mira Mateus, ao “conjunto de categorias e relações que fazem parte do conhecimento real ou possível, por parte de seres humanos, num dado contexto social. Trata-se, fundamentalmente, do conjunto de categorias e de relações entre categorias que, do ponto de vista material ou simbólico, constituem implícita ou explicitamente competências, saberes e crenças, legitimados ou legitimáveis nas sociedades a que pertencem.” (Mateus, 2003: 70).

Grelha 6 – Distribuição dos textos por voz mediada

Categorias:
· Campo da educação/ investigação
· Campo dos <i>media</i>
· Campo político
· Outro

Verificámos, em seguida, que no nosso *corpus* assumem especial destaque os textos associados ao “Campo da educação/ investigação”, pelo que, tendo em conta esta distribuição, procedemos à identificação daqueles que incorporavam informações de estudos de literacia de referência, quer no contexto nacional, quer no contexto internacional.

Assim, foram identificados os textos associados ao estudo PISA (PISA 2000 e PISA 2003) e os textos associados às restantes possibilidades de “universo de referência” e seguidamente procedemos à criação de grelhas de análise distintas, aplicáveis a cada uma destas situações.

Tendo em conta exclusivamente os textos relacionados com o PISA, com o intuito de identificar os tópicos discursivos e perceber de que se fala quando se fala deste estudo em concreto, procedemos à distribuição dos textos pelas seguintes categorias de análise (cf. grelha 7):

- i) “Contexto” (contexto internacional do estudo PISA 2000 ou PISA 2003, objectivos gerais do PISA e amostra geral envolvida);
- ii) “Metodologia”: “Amostra” (contexto nacional: escolas envolvidas e alunos avaliados); “Objectos” em Literacia em Leitura, Literacia em Matemática e Literacia em Ciências (conceito de literacia, capacidades avaliadas e significado dos níveis de proficiência/ significado das categorias de questões) e “Instrumentos” (testes utilizados, tipo de tarefas e escalas utilizadas);
- iii) “Resultados”: “Médias” em Literacia em Leitura (distribuição pelos níveis de desempenho, perfis dos alunos portugueses de nível 1 e de nível 4 e desempenho

médio dos alunos portugueses no contexto internacional); em Literacia em Matemática (distribuição pelos níveis de desempenho) e Literacia Científica (distribuição pelos níveis de desempenho) e “Correlações” em Literacia em Leitura (variação entre países, entre escolas e entre alunos; variação por região, por ano de escolaridade e por género; variação por tipo de tarefa e por tipo de texto; correlações entre desempenho e a velocidade de leitura; correlações entre desempenho e a classificação académica em Português, características pessoais e *status*); em Literacia em Matemática (variação entre países, entre escolas e entre alunos; variação por região, por ano de escolaridade e por género); em Literacia em Ciências (variação entre países, entre escolas e entre alunos; variação por região, por ano de escolaridade e por género) e ainda correlações gerais (desempenho dos alunos, rendimento nacional comparativamente à média da OCDE e investimento em educação);

iv) “Implicações dos resultados”.

Grelha 7 – Distribuição dos textos referentes ao PISA

Contexto				
Metodologia	Amostra			
	Objectos	Literacia em Leitura		
		Literacia em Matemática		
		Literacia em Ciências		
Instrumentos				
Resultados	Médias	Literacia em Leitura		
		Literacia em Matemática		
		Literacia em Ciências		
	Correlações	Literacia em Leitura		Variação entre países
				Variação entre escolas
				Variação entre alunos
				Variação por região
				Variação por ano de escolaridade
				Variação por género
				Variação por tipo de tarefa
				Variação por tipo de texto
				Correlações entre desempenho e a velocidade de leitura
				Correlações entre desempenho e a classificação académica em Português
				Características pessoais
			<i>Status</i>	
		Literacia em Matemática		Variação entre países
				Variação entre escolas
				Variação entre alunos
				Variação por região
				Variação por ano de escolaridade
				Variação por género
		Literacia em Ciências		Variação entre países
				Variação entre escolas
			Variação entre alunos	
	Variação por região			
	Variação por ano de escolaridade			
	Variação por género			
	Correlações gerais			
Implicações dos resultados				

Tendo em conta os textos relacionados com todas as restantes possibilidades de “universo de referência”, nomeadamente estudos que não o PISA, com o intuito de identificar os tópicos discursivos e perceber de que se fala quando se fala destes estudos em concreto, procedemos à distribuição dos textos pelas seguintes categorias de análise (cf. grelha 8):

- i) “Contexto” (contexto nacional/ internacional do estudo, objectivos gerais e a amostra geral envolvida);
- ii) “Metodologia”: “Amostra” (contexto nacional/ internacional: população envolvida/ avaliada); “Objectos” (capacidades avaliadas e significado dos níveis de proficiência) e “Instrumentos” (testes utilizados, tipo de tarefas e escalas utilizadas);
- iii) “Resultados”: “Médias” (distribuição pelos níveis de desempenho) e “Correlações” (variação entre países, por região, por ano de escolaridade, por género ou outras);
- iv) “Implicações dos resultados”.

Grelha 8 – Distribuição dos textos referentes a outros relatórios

Categorias:	
Contexto	
Metodologia	Amostra
	Objectos
	Instrumentos
Resultados	Médias
	Correlações
Implicações dos resultados	

Por último, tendo em conta este “Estado de coisas ou resultados”, passámos à identificação de:

- i) “Causas ou factores explicativos” e procedemos à distribuição dos textos associados a causas: “Culturais”, “Económicas”, “Educativas”, “Políticas”, “Sociais” ou “Outras” (cf. grelha 9).

Grelha 9 – Distribuição dos textos por: causas ou factores explicativos

Categorias:
· Culturais
· Económicas
· Educativas
· Políticas
· Sociais
· Outras

- ii) “Efeitos ou consequências” e procedemos à distribuição dos textos associados a consequências: “Culturais”, “Económicas”, “Educativas”, “Políticas”, “Sociais” ou “Outras” (cf. grelha 10).

Grelha 10 – Distribuição dos textos por: efeitos ou consequências

Categorias:
· Culturais
· Económicas
· Educativas
· Políticas
· Sociais
· Outras

- iii) “Medidas a tomar ou soluções apontadas para a resolução” e procedemos à distribuição dos textos associados a medidas: “Culturais”, “Económicas”, “Educativas”, “Políticas”, “Sociais” ou “Outras” (cf. grelha 11).

Grelha 11 – Distribuição dos textos por: medidas a tomar ou soluções

Categorias:
· Culturais
· Económicas
· Educativas
· Políticas
· Sociais
· Outras

No que respeita ao terceiro objectivo – Identificar a natureza do posicionamento adoptado pelos autores dos textos do *corpus*, de modo a compreender o contributo dos *media* na reconstrução do conceito *literacia*, a sua complexidade e historicidade, objectivo que sintetizámos na pergunta “*O que se diz acerca daquilo de que se fala?*” – procedemos à análise do discurso que não está exclusivamente ligada à quantificação, pois há qualidades não quantificáveis.

Os discursos jornalísticos incidem sobre o real, mas apresentam também determinados enquadramentos, ou seja, determinadas organizações do discurso, capazes de direccionar a construção de significados. Afirma Voloshinov

“Toda palabra expresa a «una persona» en relación con «la otra». [...] La palabra es el puente construido entre yo y el otro. [...] es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor” (Calsamiglia, 1999: 134).

A melhor metáfora de enquadramento é a de janela. Tuchman (1978: 1) explica que a janela nos dá uma visão do mundo, mas que essa visão é condicionada pelo tamanho da janela, pela

distância a que estamos dela, pela opacidade ou transparência do vidro, pelo posicionamento do observador, etc.

A enunciação jornalística dá-nos igualmente uma visão de determinados aspectos da realidade, mas essa visão é contaminada pelos constrangimentos da linguagem, da enunciação, do enunciador, do receptor, etc.

Assim, através desta análise, pretendemos desvendar como se fazem sobressair determinados factos ao mesmo tempo que se ocultam outros, tendo como unidade de análise o texto, na acepção de Norman Fairclough que o define como “o ‘produto’ linguístico de processos discursivos, quer se trate de linguagem escrita ou oral” (Fairclough, 1997: 83).

Começámos por analisar o posicionamento relativo ao estado de coisas ou resultados, às causas ou factores explicativos, aos efeitos ou consequências e ainda às medidas a tomar ou soluções apontadas para a resolução, procurando, desta forma, compreender o contributo dos *media* na reconstrução do conceito *literacia*.

Para melhor compreensão da nossa análise, tomemos por paradigmático o seguinte exemplo, como exploração das possibilidades de leitura oferecidas pelo nosso *corpus*:

Os nossos putos não sabem ler têm como causas o grau de experiências pedagógicas efectuadas o que terá como efeitos um país medíocre. Situação apenas ultrapassável se entre as medidas a tomar houver maior exigência.

Vejamos como se integrariam estas informações na nossa análise:

- i) “*os nossos putos não sabem ler*” [estado de coisas ou resultados]
- ii) “*têm como causas o grau de experiências pedagógicas efectuadas*” [causas ou factores explicativos]
- iii) “*o que terá como efeitos um país medíocre.*” [efeitos ou consequências]
- iv) “*Situação apenas ultrapassável se entre as medidas a tomar houver maior exigência*” [medidas a tomar ou soluções apontadas para a resolução].

CAPÍTULO IV

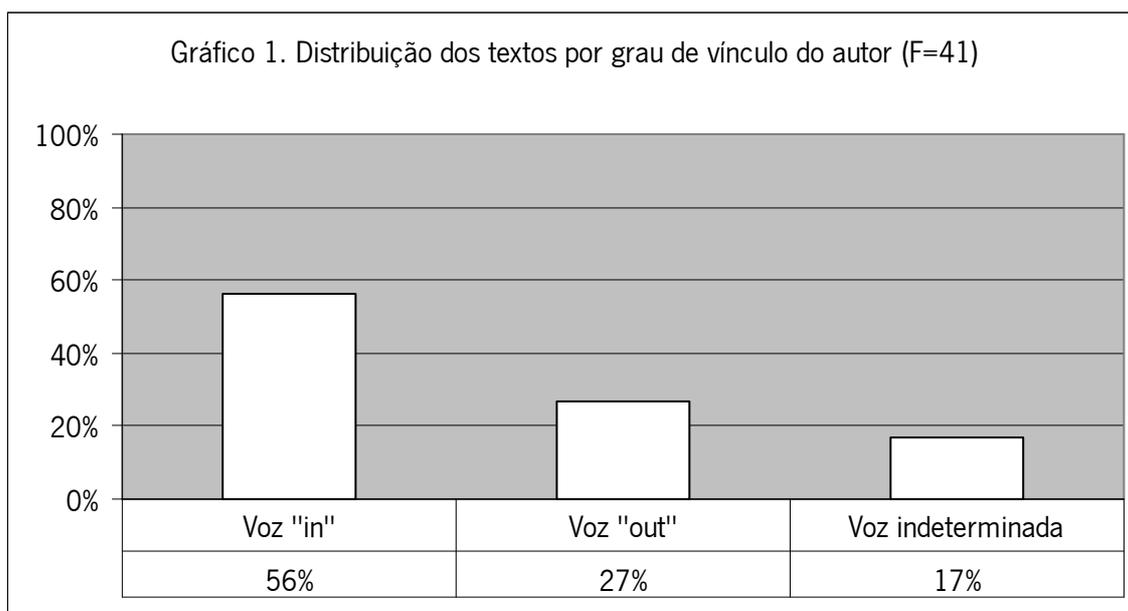
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4.1. “Quem diz, onde diz e quando diz?”

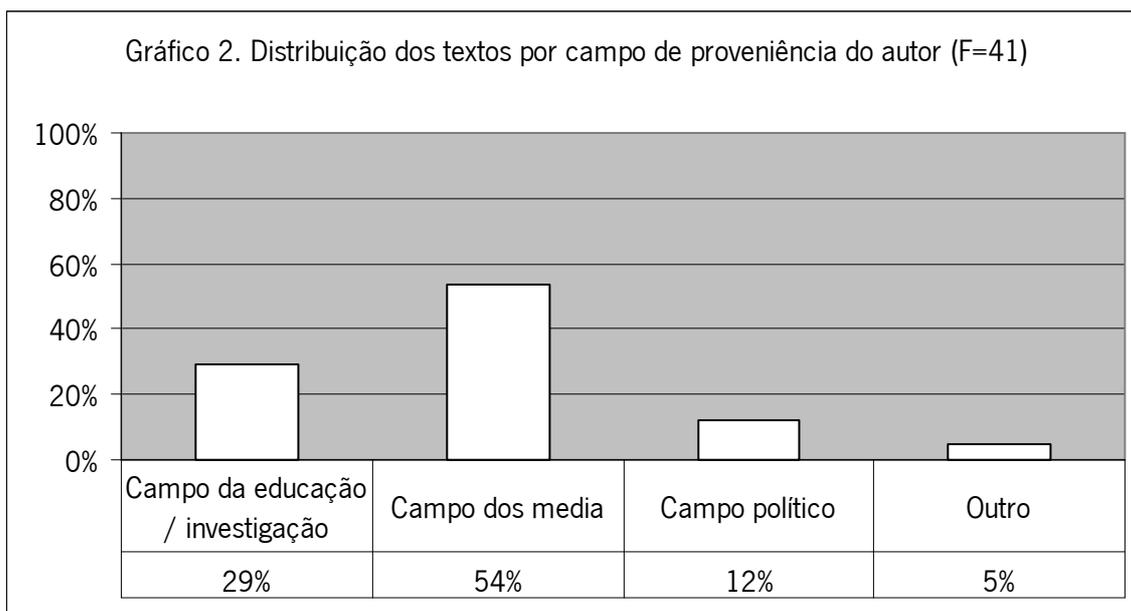
No que diz respeito ao primeiro objectivo – Identificar e caracterizar os sujeitos, os contextos e os tempos relativos às posições expressas, objectivo que sintetizámos na pergunta “*Quem diz, onde diz e quando se diz?*” – pudemos verificar que do nosso *corpus* fazem parte textos de 32 autores, aqui apresentados por ordem alfabética, a que se segue a identificação do(s) texto(s) produzido(s): ALVES, Clara Ferreira - [T41]; ASSUNÇÃO, João Borges de - [T20]; BELARD, Francisco - [T5]; COLAÇO, Rogério - [T9]; CONTRERAS, Monica - [T7], [T30], [T36], [T37]; COUTINHO, João Pereira - [T39]; DUARTE, Feliciano Barreiras - [T27]; ESTRELA, Edite - [T19]; FERREIRA, Vicente - [T17]; GUERREIRO, António - [T32]; HENRIQUES, António - [T4], [T24], [T26]; LEITE, António Pinto - [T1], [T16]; MADRINHA, Fernando - [T12]; MARTINS, Guilherme D’Oliveira - [T25]; MATEUS, M^a Helena Mira - [T34]; MONTEIRO, Henrique - [T8], [T14], [T40]; MOURA, Vasco Graça - [T11]; NEVES, Fernando dos Santos - [T28], [T31]; NOBRE-CORREIA J. M. - [T6]; PEREIRA, Carmelinda e ANTUNES, Maria do Rosário - [T22]; RELVAS, Alexandre - [T3]; S.A. e CONTRERAS, Monica - [T13]; SANTOS, Américo Ramos dos - [T21]; SANTOS, Nicolau - [T2]; SEIXO, Maria Alzira - [T33]; SERRA, José Almeida - [T18]; SILVA, António Costa - [T29]; SILVA, Francisco Ferreira da - [T10], [T15]; URBANO, Pedro - [T35]; VALENTE, Guilherme - [T38] e VIEIRA, Pedro Almeida - [T23].

No caso do [T13] e [T22] verifica-se co-autoria e é ainda de realçar o facto de 3 autores publicarem individualmente 2 textos (LEITE, António Pinto; NEVES, Fernando dos Santos e SILVA, Francisco Ferreira da) e 2 autores publicarem individualmente 3 textos (HENRIQUES, António e MONTEIRO, Henrique). A autora mais frequente é CONTRERAS, Monica, autora de 4 textos individualmente e 1 em co-autoria.

Estes últimos seis autores referidos são vozes internas ao jornal. Aliás, se observarmos a distribuição dos textos pelo grau de vínculo do autor (cf. gráfico 1), podemos constatar que a maioria dos textos está associada directamente a autores com vínculo ao *Expresso* (56%).



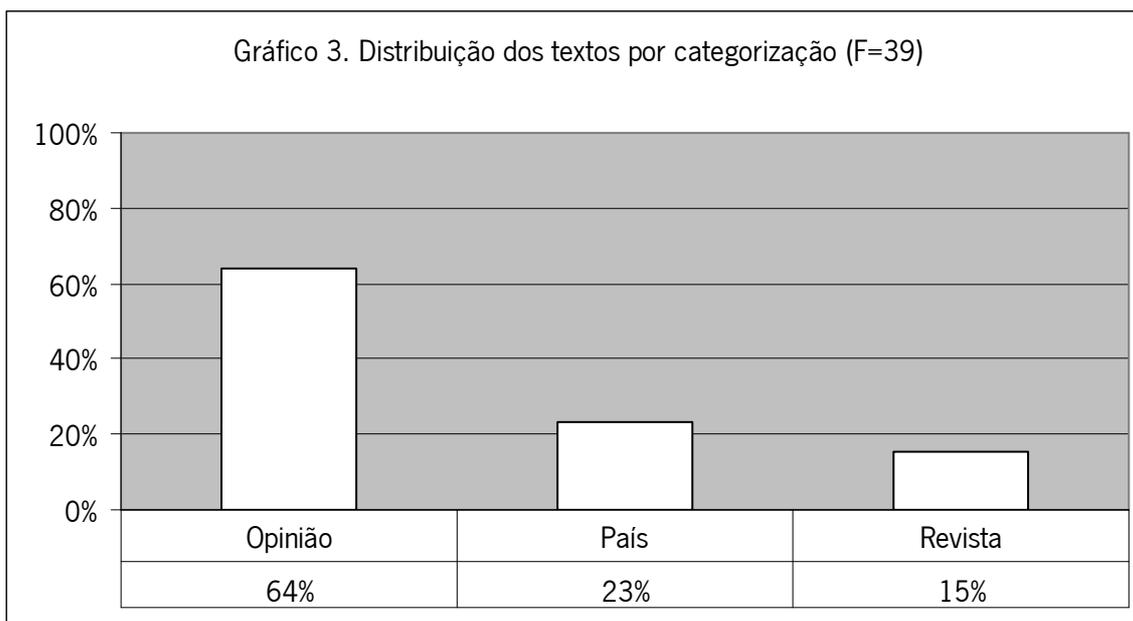
Quanto à proveniência dos 32 autores (cf. gráfico 2), salienta-se o “Campo dos *media*”, com 54% das ocorrências, acima do “Campo da educação/ investigação” e do “Campo político”.



Não obstante o campo da educação se posicionar em segundo lugar, repare-se que quem predominantemente fala de questões relacionadas com a educação são autores sem vínculo à área educativa, o que se comprova também pela predominância do género opinativo sobre o informativo.

Há ainda a realçar que do nosso *corpus* fazem parte textos de individualidades, reconhecidas na área da educação e dos *media*, como é o caso de David Justino (entrevistado), ministro da educação em funções na época [T30]; Guilherme D' Oliveira Martins, ex-ministro da educação [T25]; Henrique Monteiro, director do Expresso [T8], [T14] e [T40]; Clara Ferreira Alves [T41]; M^a Helena Mira Mateus [T34]; Vasco Graça Moura [T11], entre outros.

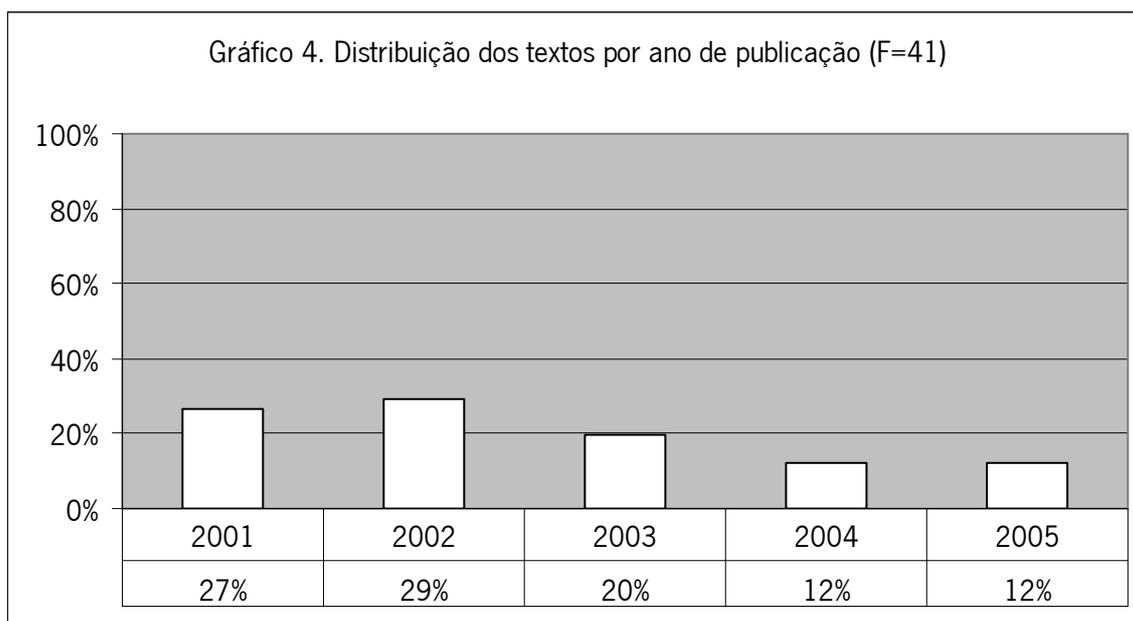
Analisando a categorização dos textos efectuada pelo próprio jornal, foi também verificada a frequência da ocorrência dos textos por secção do jornal (cf. gráfico 3).



Dos textos analisados, constatámos que 64% (a maioria) são identificados como textos de “Opinião” pelo próprio jornal, 23% se associam à categoria “País” e 15% à categoria “Revista” (15%).

Dos 25 textos identificados pelo jornal como “Opinião”, 9 estão no 1º caderno, 1 no 2º caderno e 1 na Revista. Do *corpus* total, apenas dois textos não possuem categorização.

Tendo em conta a distribuição dos textos por ano de publicação efectuada pelo próprio jornal (cf. gráfico 4), podemos constatar que 27% dos textos foram publicados no ano 2001, 29% em 2002, 20% em 2003, 12% em 2004 e 12% em 2005.



Tendo em conta esta distribuição, podemos verificar que os anos que assumem destaque, com o maior número de ocorrências, são o de 2001 e o de 2002, anos que coincidem com a publicação dos primeiros relatórios associados ao PISA.

O *Expresso*, como jornal conceituado no panorama português, nas 260 edições analisadas (da edição 1471 à 1731) apenas contém referências à temática em foco em 13% da totalidade⁴², o que revela que este assunto não assume especial relevância nos cinco anos estudados nesta investigação. Esta situação agrava-se consideravelmente se pensarmos que durante a nossa pesquisa encontrámos textos informativos em menor número em relação aos artigos de opinião sobre os quais recaiu a nossa análise.

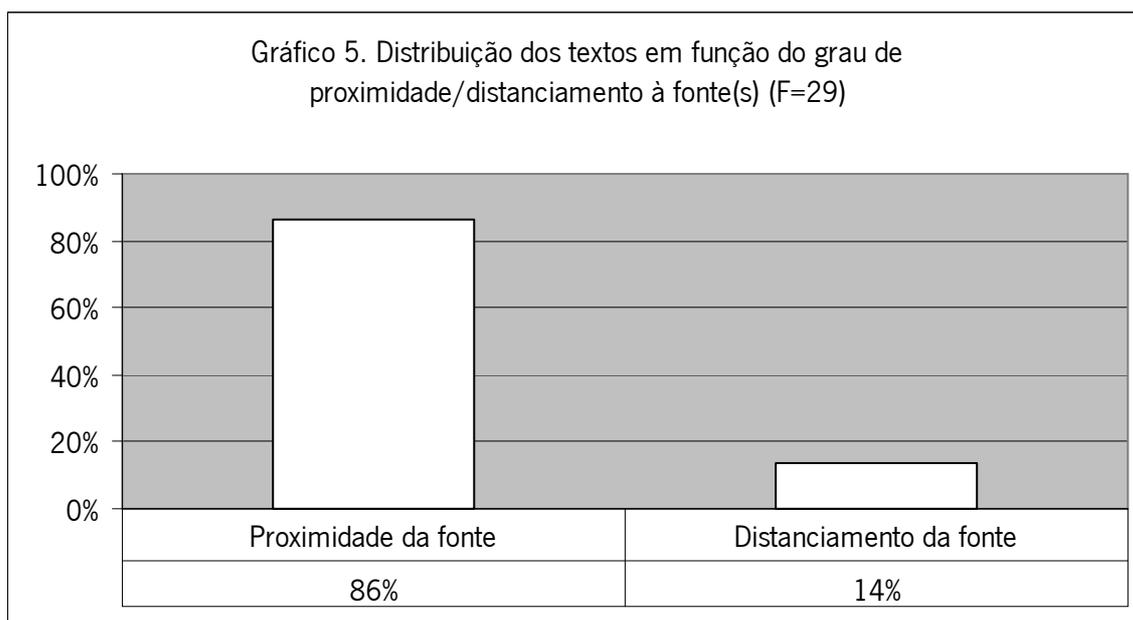
Nem sempre a educação encontrou na imprensa um espaço privilegiado de divulgação e, mesmo actualmente, assistimos a uma concentração temporal intermitente motivada com frequência pela publicação de estudos que tomam a literacia como objecto. Em suma, assim se

⁴² O n° de edições com referências à temática em estudo não coincide com o n° de textos do *corpus*, pois das edições 1519, 1520, 1548 e 1696 foram seleccionados 2 textos por edição e das edições 1542 e 1575 foram seleccionados 3 textos por edição.

pode comprovar o escasso impacto do estudo na imprensa, concentrado no tempo e no espaço, ganhando expressão sobretudo na forma de artigo de opinião.

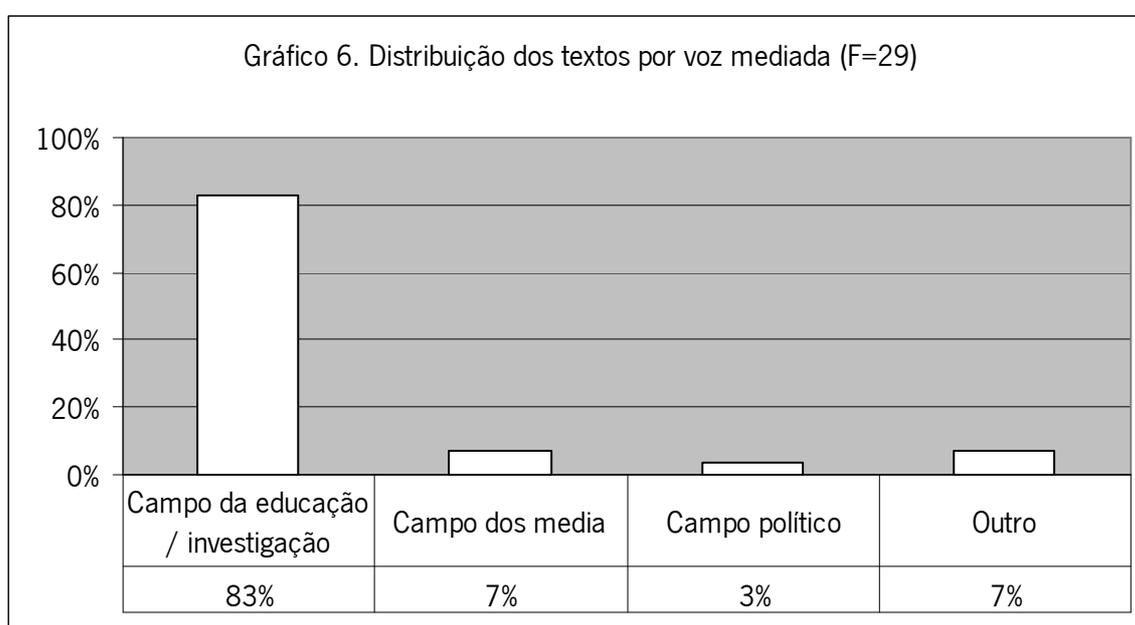
4.2. “De que se fala?”

Visando a concretização do segundo objectivo que atribuímos a este estudo – Delimitar o “universo de referência” do discurso da imprensa produzido a propósito dos programas internacionais de avaliação, destacando nomeadamente o PISA 2000 e o PISA 2003 e identificar os tópicos discursivos que ocorrem nos textos de imprensa, objectivo que sintetizámos na pergunta “*De que se fala?*” – pudemos verificar que, procedendo à distribuição dos textos em função do grau de proximidade / distanciamento em relação à(s) fonte(s) utilizada(s), a proximidade prevalece (cf. gráfico 5).



Tendo em conta a totalidade do *corpus*, 71% (29 textos) associam-se a uma fonte identificável (86% dos quais com proximidade e 14% com distanciamento), o que significa que o recurso à citação, à paráfrase e à referência é uma prática frequente, configurando-se como um artifício de legitimação de que os autores se socorrem frequentemente.

De seguida, tendo em conta os textos associados a uma fonte identificada, com o intuito de compreender a distribuição dos textos em função da voz mediada (cf. gráfico 6), efectuámos uma listagem de possibilidades que associava os textos ao respectivo campo de proveniência e verificámos que no nosso *corpus* assumem especial destaque os textos associados ao “Campo da educação/ investigação”, 83% da totalidade. Dos restantes, 7% associam-se ao “Campo dos *media*”, 3% ao “Campo político” e 7% a “Outro”.

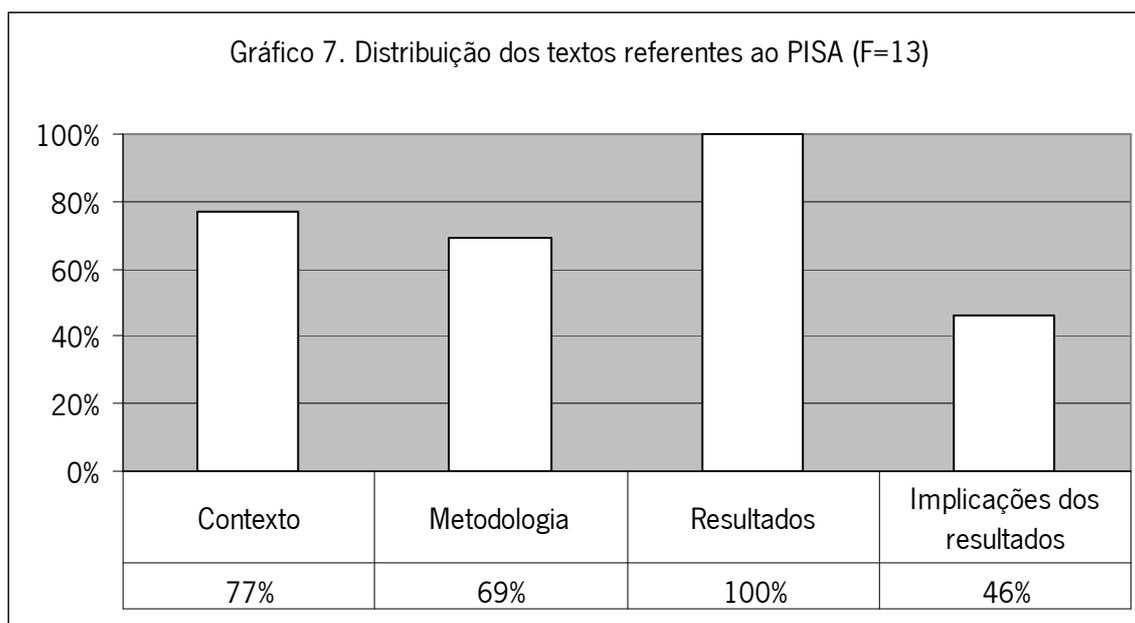


Quando os textos nos permitem o acesso “mediado” às fontes associadas maioritariamente ao “Campo da educação/investigação”, esta configura-se como uma estratégia de legitimação do discurso neste exercício de apropriação mediática.

Se tivermos em consideração apenas os textos associados ao “Campo da educação/ investigação”, que são a maioria, podemos constatar que são múltiplos os estudos convocados, quer com proveniência nacional, quer internacional.

Contudo o estudo que é referenciado com mais frequência (54%) e detalhe é o PISA. Dos que o referenciam explicitamente, 69% estão associados ao PISA 2000 e 31% ao PISA 2003, o que evidencia o impacto deste estudo internacional em que Portugal esteve envolvido, verificando-se porém uma diminuição do interesse na exposição mediática destes dois relatórios.

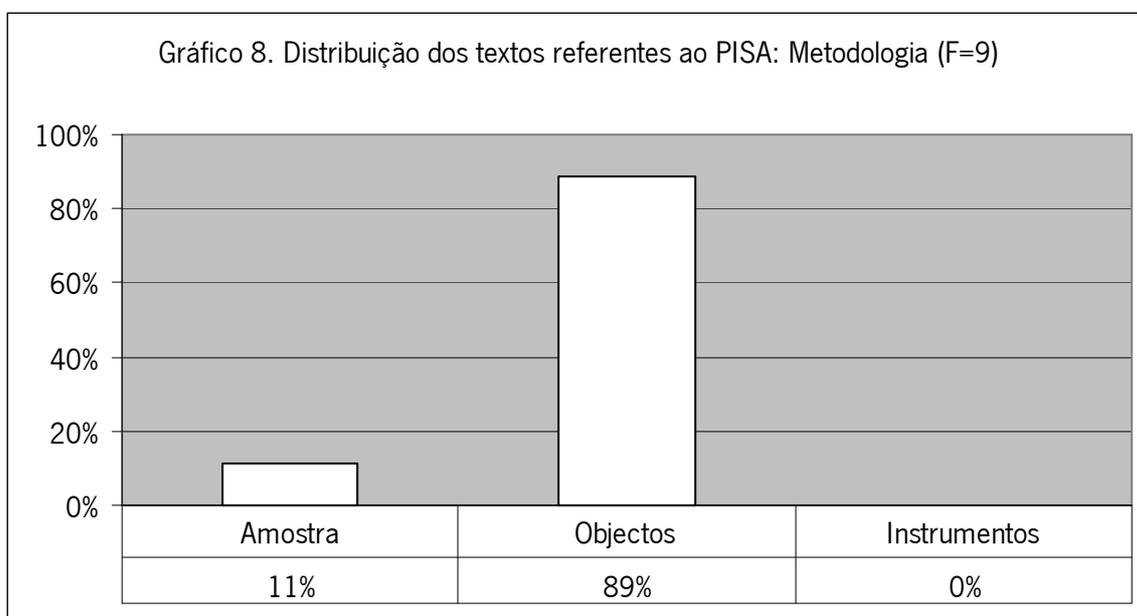
Tendo em conta exclusivamente os textos relacionados com o PISA, com o intuito de identificar os tópicos discursivos e perceber de que se fala quando se fala deste estudo em concreto, procedemos à distribuição dos textos pelas seguintes categorias de análise: “Contexto”, “Metodologia” (Amostra / Objectos / Instrumentos), “Resultados” (Médias / Correlações) e “Implicações dos resultados” (cf. gráfico 7).



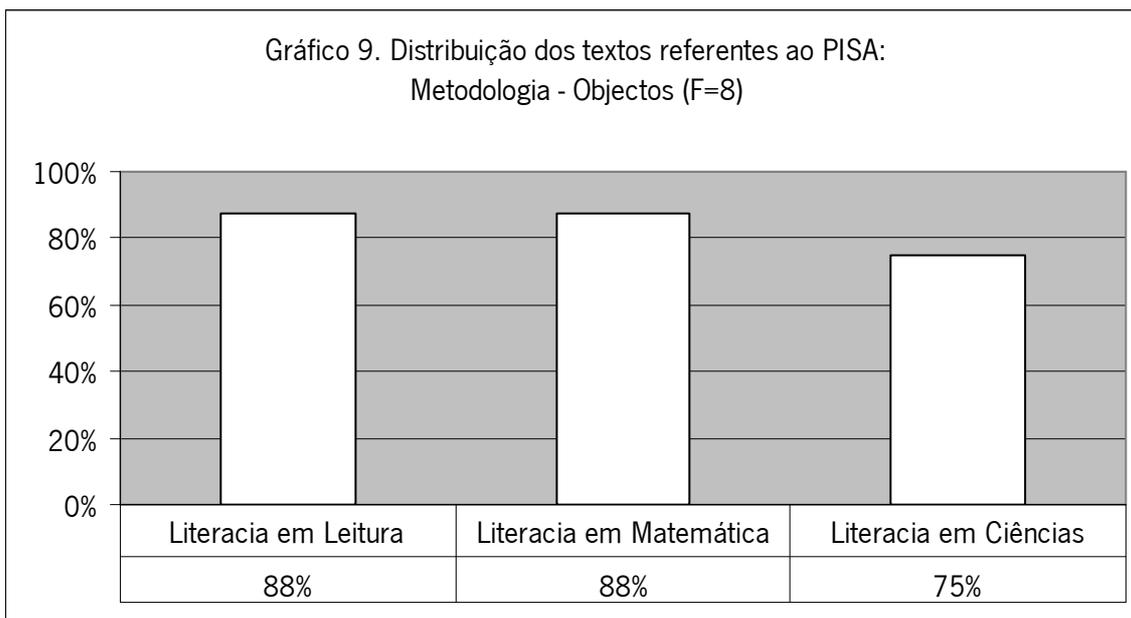
Em 77% dos textos há referência ao contexto internacional do estudo PISA 2000 ou PISA 2003, aos objectivos gerais deste estudo ou ainda à amostra geral envolvida. Em 69% dos textos há referência à metodologia usada. Todos os textos incorporam informações relativas aos

resultados, porém no que respeita à abordagem das implicações dos resultados só 46% dos textos a fazem.

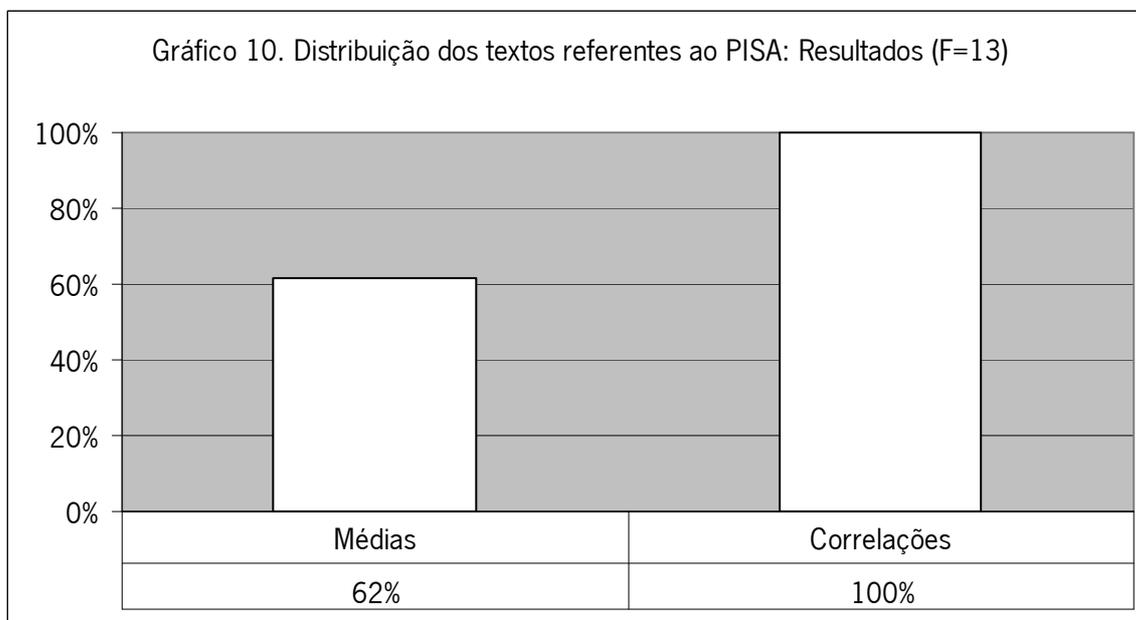
Dos textos que fazem referência à metodologia (cf. gráfico 8): 11% mencionam a amostra usada (no contexto nacional: escolas envolvidas e alunos avaliados) e 89% mencionam os objectos (conceito de literacia, capacidades avaliadas e significado dos níveis de proficiência/ significado das categorias de questões). Os instrumentos usados (testes utilizados, tipo de tarefas e as escalas utilizadas) nunca são referenciados.



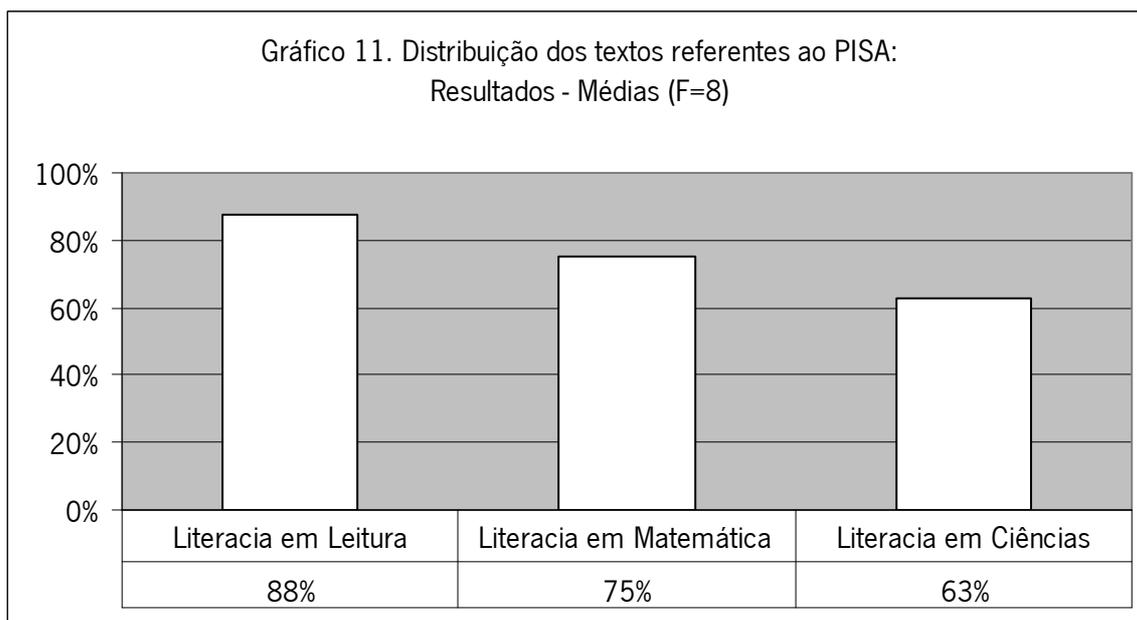
Do conjunto de textos que fazem referência aos objectos (cf. gráfico 9): 88% apontam como objecto a Literacia em Leitura, 88% a Literacia em Matemática e 75% da Literacia em Ciências.



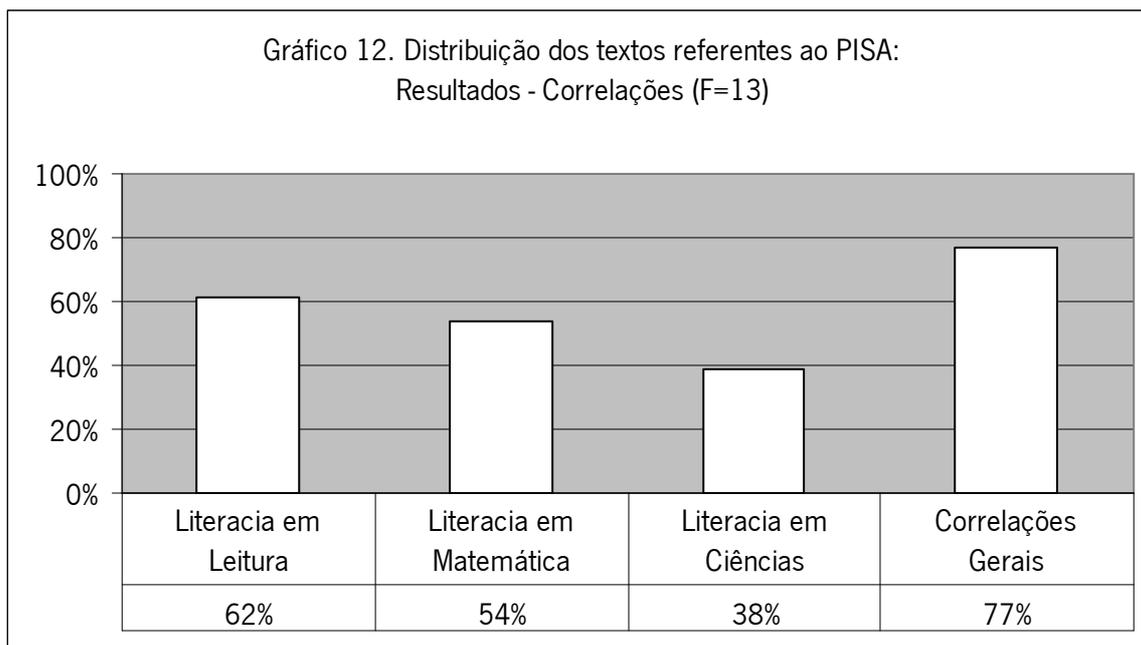
Quando se apresentam resultados do PISA (cf. gráfico 10): 62% dos textos estão relacionados com a apresentação de médias e em todos se estabelecem correlações.



Quando se referem os resultados e se apresentam médias (cf. gráfico 11), associadas ao desempenho médio dos alunos portugueses no contexto internacional, em 88% dos casos estas estão associadas à Literacia em Leitura, 75% à Literacia em Matemática e 63% à Literacia em Ciências.



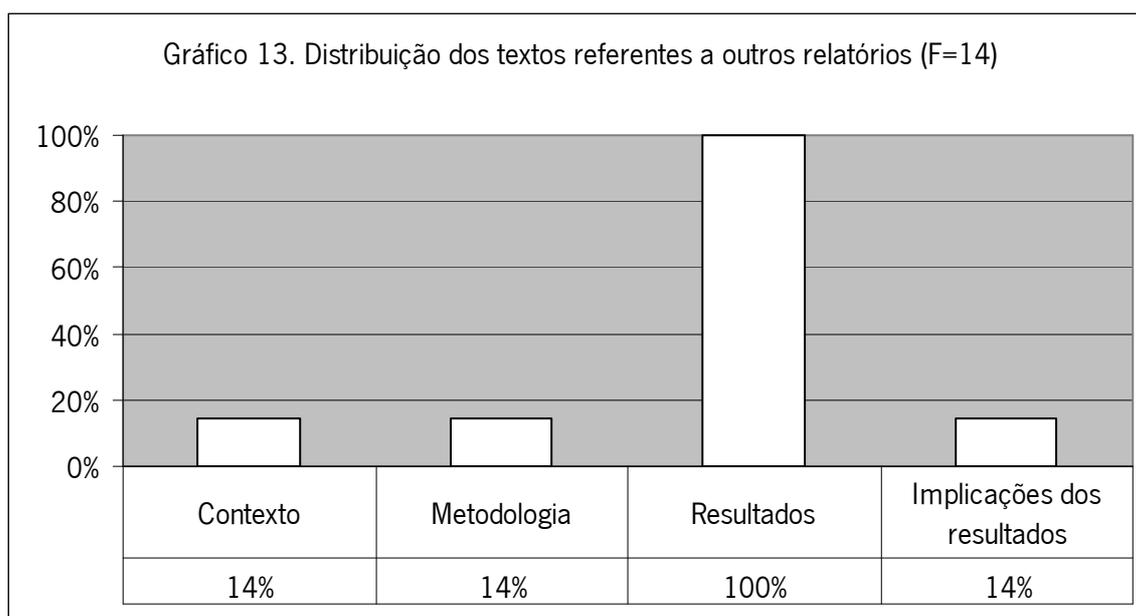
Quando os textos fazem referência aos resultados e estabelecem correlações (cf. gráfico 12), estas são na maioria das vezes gerais (77%), pois reportam-se ao desempenho dos alunos, ao rendimento nacional comparativamente à média da OCDE e ao investimento em educação. Depois 62% associam-se aos resultados da Literacia em Leitura, 54% aos da Literacia em Matemática e 38% aos da Literacia em Ciências.



Esta distribuição, quer quando se apresentam médias, quer quando se estabelecem correlações, é compreensível se pensarmos que a maioria dos textos está associada ao PISA 2000 que se centrou na análise da Literacia em Leitura e que os demais estão associados ao PISA 2003, cuja ênfase foi colocada na análise da Literacia em Matemática.

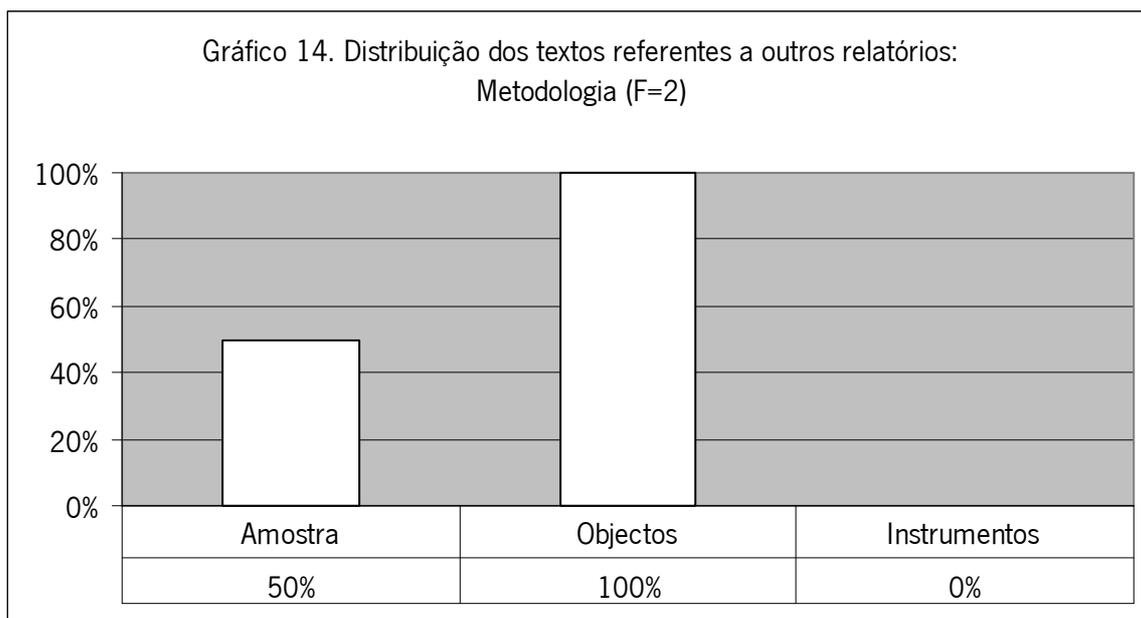
Das múltiplas correlações apresentadas pelo PISA: em Literacia em Leitura (variação entre países, entre escolas e entre alunos; variação por região, por ano de escolaridade e por género; variação por tipo de tarefa e por tipo de texto; correlações entre desempenho e a velocidade de leitura; correlações entre desempenho e a classificação académica em Português; características pessoais e *status*); em Literacia em Matemática (variação entre países, entre escolas e entre alunos; variação por região, por ano de escolaridade e por género) e em Literacia em Ciências (variação entre países, entre escolas e entre alunos; variação por região, por ano de escolaridade e por género) no nosso *corpus* figuram apenas correlações associadas ao *status* e à variação entre países, correlação esta que está presente em todos os textos associados ao PISA.

Além do PISA, verificámos que há no nosso *corpus* textos associados a outras possibilidades de “universo de referência”. Com o intuito de identificar os tópicos discursivos e perceber de que se fala quando se fala desses estudos em concreto⁴³, procedemos à distribuição dos textos pelas categorias de análise: “Contexto”, “Metodologia” (Amostra / Objectos / Instrumentos), “Resultados” (Médias / Correlações) e “Implicações dos resultados” e obtivemos a seguinte distribuição (cf. gráfico 13): Em 14% dos textos há referência ao “Contexto” nacional/ internacional do estudo, objectivos gerais ou ainda à amostra geral envolvida. Em 14% dos textos há referência à “Metodologia” usada. Todos os textos incorporam informações relativas aos “Resultados”, porém no que respeita à abordagem das “Implicações dos resultados” só 14% dos textos a fazem.

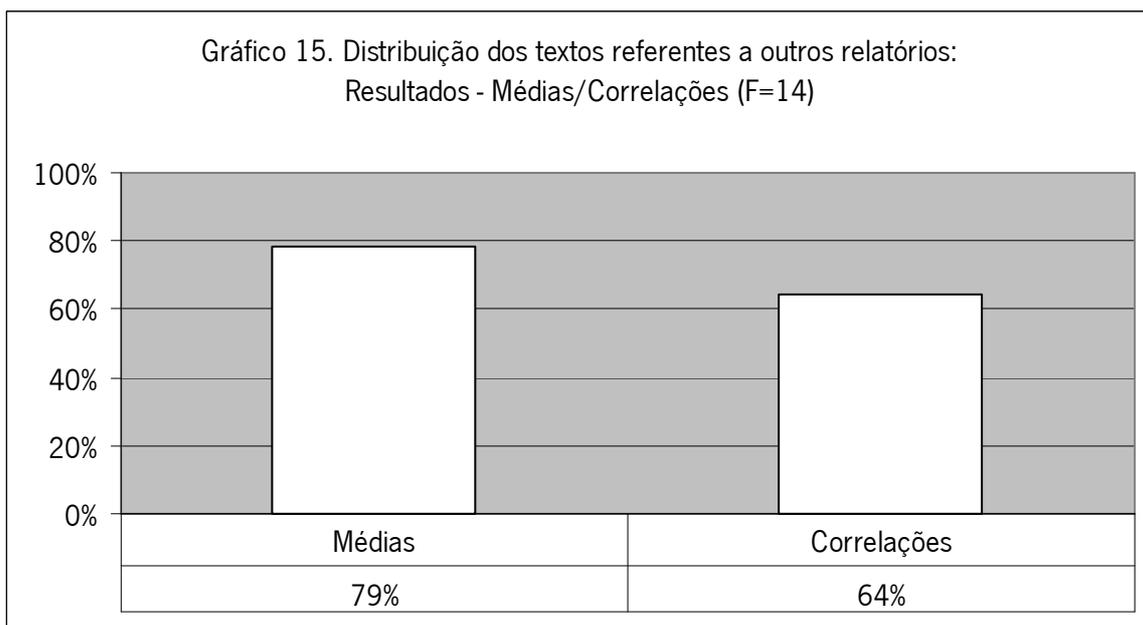


⁴³ Nomeadamente relacionados a entidades tão diversas como: CE (*Comissão Europeia*), EU (*European Union*), Eurostat (*Serviço de Estatística das Comunidades Europeias*), IGE (*Inspecção Geral da Educação*), INE (*Instituto Nacional de Estatística*), ME (*Ministério da Educação*), OCDE (*Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico*), PNUD (*Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*), UNESCO (*United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*), etc.

Dos textos que fazem referência à “Metodologia” (cf. gráfico 14): 50% mencionam a *amostra* usada (no contexto nacional/ internacional: população envolvida/ avaliada) e 100% mencionam os objectos (capacidades avaliadas e significado dos níveis de proficiência). Os instrumentos usados (testes utilizados, tipo de tarefas e as escalas utilizadas) nunca são referenciados.

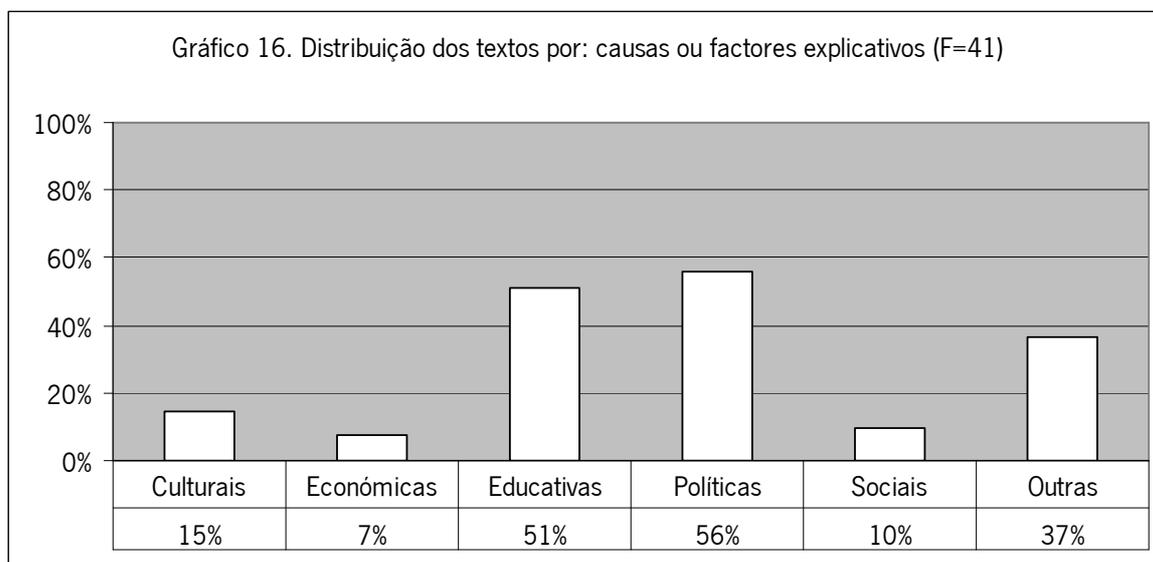


Quando se apresentam resultados (cf. gráfico 15): 79% dos textos estão relacionados com o estabelecimento de médias (distribuição pelos níveis de desempenho) e 64% contêm correlações (variação entre países, por região, por ano de escolaridade, por género ou outras).

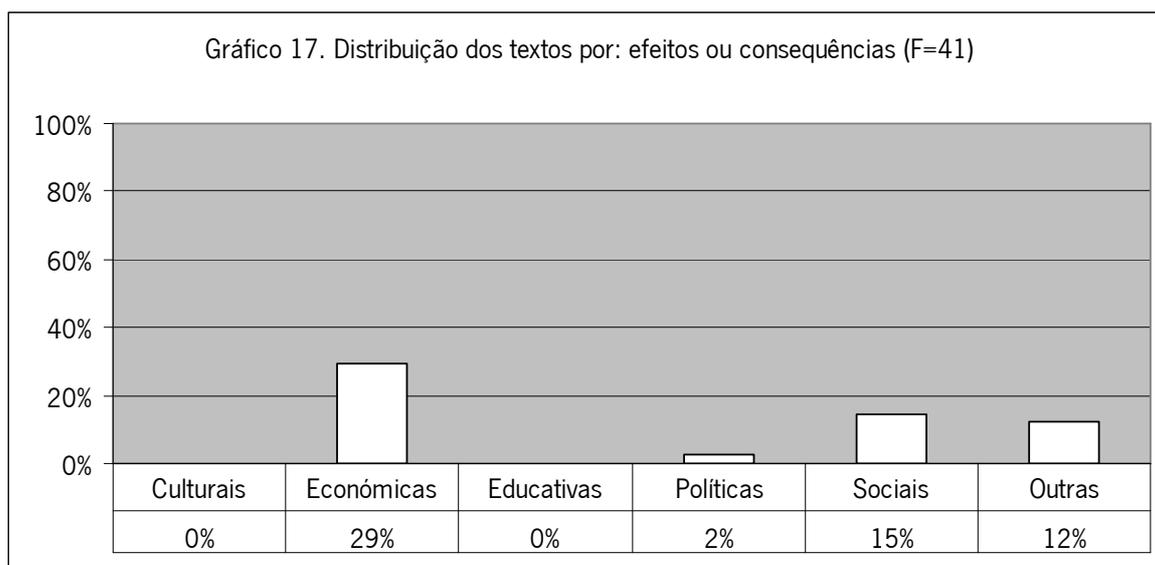


Com o intuito de identificar as causas ou factores explicativos do estado de coisas que os autores do nosso *corpus* identificaram, aplicámos a nossa grelha de análise que permitia a detecção de causas: “Culturais”, “Económicas”, “Educativas”, “Políticas”, “Sociais” ou “Outras”.

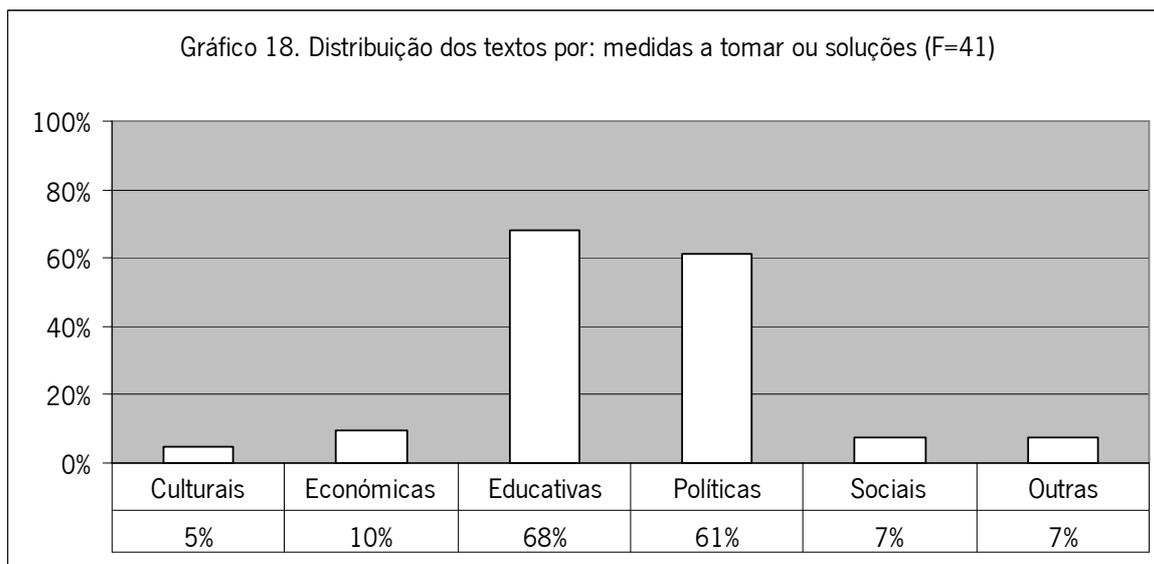
Com a nossa análise (cf. gráfico 16) pudemos apurar que se destacam as causas políticas (56%) e educativas (51%).



Com o intuito de identificar os efeitos ou consequências dos resultados anteriormente apresentados, procedemos à distribuição dos textos associados a efeitos: “Culturais”, “Económicas”, “Educativas”, “Políticas”, “Sociais” ou “Outras”. Com a nossa análise (cf. gráfico 17) pudemos apurar que se destacam as consequências económicas (29%) e sociais (15%).



Com o intuito de identificar as medidas a tomar ou soluções apontadas para a resolução, procedemos à distribuição dos textos associados a medidas: “Culturais”, “Económicas”, “Educativas”, “Políticas”, “Sociais” ou “Outras”. Com a nossa análise (cf. gráfico 18) pudemos apurar que se destacam as medidas educativas (68%) e políticas (61%).



Em suma, independentemente do estudo convocado existe um denominador comum a todos os textos que se prende com o facto de se realçarem sempre os resultados obtidos (quer quando se apresentam médias, quer quando se estabelecem correlações) e nunca se referenciam os instrumentos usados (testes utilizados, tipo de tarefas ou escalas utilizadas). Colocada a tónica nos resultados, que parecem ser o mote do *corpus* analisado, descure-se o contexto, a metodologia usada e as implicações desses resultados. Mesmo quando estas referências existem são sintéticas e genéricas.

Segundo o discurso mediático, as causas associadas a estes resultados são sobretudo políticas (56%) e educativas (51%), as consequências que se destacam são sobretudo económicas (29%) e as medidas a tomar são sobretudo medidas educativas (68%) e políticas (61%). Daqui pode concluir-se que há uma circunscrição ao campo da educação, a responsabilização da escola é constante. Ela é vista simultaneamente como causa do problema e *locus* de transformação do estado de coisas.

4.3. “O que se diz acerca daquilo de que se fala?”

Visando a concretização do terceiro objectivo que atribuímos a este estudo – Identificar a natureza do posicionamento adoptado pelos autores dos textos do *corpus*, de modo a compreender o contributo dos *media* na reconstrução do conceito *literacia*, a sua complexidade e historicidade, objectivo que sintetizámos na pergunta “*O que se diz acerca daquilo de que se fala?*” – analisámos o posicionamento expresso relativamente: ao estado de coisas ou resultados no domínio da literacia; às suas causas ou factores explicativos; aos efeitos ou consequências e ainda às medidas a tomar ou soluções apontadas para a resolução dos problemas identificados.

Na exposição dos resultados desta análise, a que agora procederemos, recorreremos a excertos representativos dos textos analisados, destacando, através do sublinhado, as opções linguístico-discursivas mais características.

Com a nossa análise, procurámos identificar as estratégias discursivas capazes de direccionar a construção de significados, uma vez que a enunciação jornalística nos dá *uma* visão de determinados aspectos da realidade, visão essa que é configurada pelos constrangimentos da linguagem, da enunciação, do enunciador, etc.

Num primeiro momento, explorámos a representação dos protagonistas da interacção comunicativa, começando por analisar a inscrição do locutor no seu texto; de facto,

“los locutores pueden optar por inscribirse en su texto de variadas maneras, ninguna de ellas exenta de significación en relación con el grado de imposición, de responsabilidad (asumida o diluida) o de involucración (con lo que se dice o con el Interlocutor).” (Calsamiglia, 1999: 141).

Quando o locutor se inscreve no seu texto, por recurso à primeira pessoa do singular “denuncia a assunção de uma visão pessoal sobre a realidade e, em consequência, evidencia a autoria” (Sousa, 2004: 81), auto-responsabilizando-se.

Porém, quando o locutor usa a primeira pessoa do plural, como acontece em alguns textos do nosso *corpus*, “promove a afetação do enunciador ao conjunto, a identificação do enunciador com o grupo” (Sousa, 2004: 81). Desta forma, dilui-se a responsabilidade unipessoal para se adquirir autoridade ou legitimidade associada ao colectivo

“La identificación de la persona que habla con la primera persona del plural incorpora al locutor a un grupo. Es el grupo, entonces, el que proporciona al locutor la responsabilidad del enunciado” (Calsamiglia, 1999: 139).

Os elementos mais claros desta expressão linguística são, segundo Calsamiglia, a referência deíctica à pessoa, um “eu” e um “tu” protagonistas da actividade enunciativa. Reparemos nos seguintes exemplos, que evidenciam essa manifestação do locutor:

“Todos os estudos sugerem que somos os piores da Europa e não estamos a melhorar. [T2]

“os nostros alunos estão normalmente entre os piores classificados, em termos de conhecimento” [T3]

“VIVEMOS de novo um período de agitação” [T9]

“O analfabetismo cada vez mais acompanhado pela preocupante iliteracia [...] colocam-nos na cauda da Europa.” [T17]

“O maior problema português é o nosso atraso no contexto europeu” [T28]

Contudo a estratégia mais comum, usada no nosso *corpus*, passa pela diluição da presença do locutor. A formulação discursiva impessoal propõe a falsa ideia de não interferência do enunciador no enunciado ou de apagamento do enunciador no enunciado.

“La inclusión de marcas de la persona que habla en su propio enunciado es algo potestativo, ya que en un texto podemos encontrar una ausencia total de marcas del locutor. En este caso se crea un efecto de objetividad y «verdad» debido

fundamentalmente que se activa verbalmente el mundo de referencia.” (Calsamiglia, 1999: 137).

Segundo este ponto de vista, quando se apagam os protagonistas da enunciação, dá-se então relevância ao conteúdo referencial exclusivamente, ou seja, ao universo de referência. Reparámos particularmente no uso da terceira pessoa que “evidencia fractura e distanciamento entre o enunciador e os atos e palavras das pessoas representadas [...], entre o enunciador e os acontecimentos representados no discurso” (Sousa, 2004: 81). Esta tentativa de apresentação neutra do universo de referência pretende criar o efeito de objectividade.

Os elementos mais claros desta expressão linguística são:

“la presencia de sintagmas nominales con referencia léxica y el uso de la tercera persona gramatical como indicador de que aquello de que se habla es un mundo referido, ajeno al locutor. [...] el uso de construcciones impersonales o construcciones pasivas sin expresión del agente.” (Calsamiglia, 1999: 137).

De forma geral, qualquer que seja o “universo de referência”, verificámos que os textos do nosso *corpus* actualizam um leque, bastante homogéneo, de estratégias discursivas.

Um dos mecanismos linguísticos se destaca, desde logo, nos títulos (cuja função é sintetizar o assunto a desenvolver e, em última instância, atrair o leitor) e que permanece ao longo dos textos é a utilização de um discurso que revela uma espécie de sensibilidade à polaridade⁴⁴ negativa e positiva, em que o pólo negativo se sobrepõe de forma bem vincada.

A marcar essa polaridade, encontrámos substantivos de conotação negativa (como “agitação”, “catástrofe”, “crise”, “desastre”, “desgraça”, “drama”, “tragédia”), verbos de

⁴⁴ O valor negativo ou positivo presente nas expressões linguísticas é frequentemente designado como polaridade (cf. Mateus, 1983), respectivamente, polaridade negativa ou positiva. No português a polaridade positiva é raramente assinalada pela presença de um marcador específico. Assim, por defeito, todas as expressões linguísticas que não contenham nenhum elemento negativo exibem polaridade afirmativa. A polaridade negativa, pelo contrário, requer explicitamente a presença de elementos negativos. Nos constituintes negados, a polaridade negativa decorre da presença de certas unidades, como os marcadores de negação e os quantificadores negativos.

conotação negativa (como “chumbar”, “reprovar”), prefixos de negação (como em “analfabetismo”, “iliteracia”), vários marcadores de negação (como “não”, “sem”), etc.

Segundo Mateus, podemos caracterizar a negação nas línguas naturais como uma operação que, actuando sobre uma expressão linguística,

“permite denotar quer a inexistência da situação ou entidade originariamente reportadas por essa unidade, quer o valor oposto da propriedade ou quantidade por ela designadas.” (Mateus, 1983: 769).

Vejamos alguns casos paradigmáticos de títulos/excertos textuais:

- “Neo-analfabetismo” [título - T1]
- “deficiências estruturais do sistema educativo” [T3]
- “Literacia marca passo” [título - T4]
- “Da Iliteracia e tudo mais” [título - T6]
- “o drama da iliteracia” [T6]
- “Estudantes portugueses reprovados” [título - T7]
- “Portugal pela negativa” [título - T8]
- “Na Educação a crise do País” [título - T9]
- “período de agitação no sistema educativo” [T9]
- “crise do sistema educativo português” [T9]
- “Educação: os culpados de há 200 anos” [título - T12]
- “para se avaliar a dimensão da catástrofe” [T12]
- “o drama da Educação” [T12]
- “desgraça da nossa educação” [T14]
- “Assim não!” [título - T19]
- “Burros e Doutores” [título - T21]
- “Lisboa e Porto têm mais analfabetos” [título - T23]
- “tragédia da sociedade portuguesa” [T31]
- “Um longo e obscuro desastre” [título - T32]
- “Portugueses chumbam na OCDE” [título - T36]
- “Carro-vassoura” [título - T39]

Repare-se particularmente no recurso à metonímia. A representação da realidade envolve inevitavelmente uma metonímia: “escolhemos uma parte da realidade para representar o todo”

(Sousa, 2004: 84), isto é, construímos os nossos referentes sobre a realidade baseando-nos em visões incompletas dessa realidade. Esta é uma das razões pelas quais se pode dizer que a realidade, podendo ser compreensível, nunca pode ser cognoscível. A apropriação integral do objecto de conhecimento pelo sujeito de conhecimento – ou seja, a verdadeira objectividade – é, assim, impossível.

É desta forma que nos deparamos com generalizações abusivas, já que todos os resultados parecem ser maus (sem excepções ou reservas) e os alunos avaliados parecem equivaler a “todos os estudantes”, a “todos os jovens”, a “todos os portugueses” e mesmo a “Portugal” como país, como deixam transparecer os exemplos:

“Estudantes portugueses reprovados” [título - T7]

“Portugal pela negativa” [título - T8]

“o sistema educativo português não consegue formar [...] os jovens portugueses [T9]

“Portugueses chumbam na OCDE” [título - T36]

Promove-se a ideia de que não há nada de positivo no desempenho dos jovens portugueses. Verificámos também que não são efectuadas as ressalvas que o próprio PISA incorpora, dá-se o apagamento total de aspectos como: a variação entre escolas, variação entre alunos, variação por região, variação por ano de escolaridade, variação por género, variação por tipo de tarefa, variação por tipo de texto, nem são estabelecidas correlações entre o desempenho e a velocidade de leitura, nem correlações entre o desempenho e a classificação académica em Português, nem são tidas em conta as características pessoais e *status*.

Das múltiplas correlações indicadas no estudo PISA, apenas dois textos correlacionam os resultados da Literacia em Leitura ao *status*, nomeadamente por recurso à citação do GAVE (2001) no primeiro exemplo:

“Abordando as características das famílias [...] são mais bem sucedidos os casos em que há «recursos educacionais existentes em casa (dicionários, um lugar sossegado para estudar, uma secretária para estudar, livros de texto e calculadoras) bem assim

como os bens culturais na família (literatura clássica, livros de poesia, obras de arte)» (p. 10). [...] os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com a existência desses recursos educacionais em casa e ainda com a maior frequência «com que os pais interagem com os filhos em actividades tais como a discussão de temas sociais, de livros e filmes ou simplesmente falando com eles» (p. 46).” [T11]

“Um ambiente rico em coisas impressas faz a diferença para meninos que não têm em casa um meio favorável” [T26]

Além destes casos excepcionais, só figuram no *corpus* correlações associadas à variação entre países, geralmente para acentuar os resultados negativos obtidos em Portugal, como é o caso dos seguintes exemplos paradigmáticos:

“Portugal surge nos últimos lugares, tanto a nível da leitura, como na matemática e das ciências.” [T7]

“OS ALUNOS portugueses são dos piores classificados a matemática, leitura e ciências.” [T36]

“Os resultados são, para Portugal, desastrosos. Entre 2000 (em que a situação era péssima) e 2003 (data do último estudo) ainda conseguimos piorar.” [T40]

Se só fosse tida em conta a prestação dos jovens portugueses com um índice económico e social idêntico à média da OCDE, os resultados subiriam bastante e tiravam o país dos últimos lugares da lista. Só existe num texto essa ressalva

“Dado o nosso nível socioeconómico os resultados podiam ter sido piores” [T36]

É também frequente, nos textos analisados, o recurso à metáfora que associa Portugal a resultados pouco satisfatórios no domínio da literacia. O panorama geral apresentado no nosso *corpus* é, metaforicamente falando, um:

“quadro negro” [T12]

“cenário sombrio” [T16]

“retrato negro” [T37]

Repare-se na representação pictórica, marcada pela ausência de matizes, que permanece quase em todo o *corpus*. Numa abordagem sob o ponto de vista semântico, verificámos algumas regularidades curiosas. Observemos alguns exemplos:

“Um terço dos alunos dá provas de manifesta ignorância na matéria, de acordo com uma avaliação qualquer de competências, conhecida pelo suculento nome de PISA [...] em 41 países, Portugal é o carro-vassoura.” [T39]

Neste exemplo, algo irónico, o recurso à metáfora do “carro-vassoura” destacada, desde logo, no título justifica-se se nos recordarmos que esta designação é dada ao carro de limpeza das ruas ou, nas corridas de ciclismo, ao carro que vai na cauda do pelotão para recolher os ciclistas que desistem, por não conseguirem acompanhar o andamento dos outros corredores. Neste texto em particular verifica-se ainda a aplicação da palavra “pisaria” a condensar vários significados e, em simultâneo, propor ao leitor um pequeno jogo lúdico.

“são os alunos [...] que não trabalham, não estudam, não se interessam e, conseqüentemente envergonham o país na «pisaria» internacional.” [T39]

Directamente da área da zoologia chega-nos, com frequência, a metáfora da “cauda”, aqui associada ao posicionamento português:

“Estamos na cauda da Europa [...], seja em termos quantitativos, seja em termos qualitativos.” [T1]

“O analfabetismo cada vez mais acompanhado pela preocupante iliteracia, o abandono escolar e a cultura do «tanto faz» colocam-nos na cauda da Europa.” [T17]

No mesmo sentido, surgem outras metáforas, nomeadamente a associar o posicionamento português ao último lugar de um ranking, ao fim da lista, ao degrau inferior de uma escada, etc.

“Um estudo internacional que colocou os alunos portugueses nos últimos lugares do ranking foi a gota que fez transbordar o copo” [T13]

“PORTUGAL não é, como todos sabemos, um dos últimos países da União Europeia apenas em matéria económica, também no domínio da educação e da cultura deixamos muito a desejar” [T15]

“Portugal no fundo da literacia europeia” [T23]

“No último estudo Pisa [...] Portugal foi atirado para o fim da lista.” [T30]

“PISA [...] volta a atirar os jovens portugueses para o último patamar.” [T37]

Realce-se também, nestes últimos exemplos, a expressividade do verbo atirar (ex. “foi atirado” e “volta a atirar”) a reforçar o posicionamento em lugares inferiores e pouco confortáveis.

Para frisar a situação exposta, alguns autores servem-se de metáforas associadas à estagnação, processo inverso ao movimento.

“os estudos sugerem que somos os piores da Europa e não estamos a melhorar.” [T2]

“Literacia marca passo” [título - T4]

“basta pensar no que dizem as estatísticas da OCDE sobre iliteracia em Portugal [...] para percebermos que continuamos a marcar passo.” [T12]

“acumulámos atrasos e avançámos às arrecuas” [T12]

“está tudo praticamente na mesma.” [T37]

Em suma, verificámos a presença de múltiplos exemplos passíveis de leitura metafórica, marcada pela ausência de matizes, que opõe em termos dicotómicos: trás/ frente, inferior/superior, negativo/ positivo, nós/ eles, etc.

Assim se compreende o recurso à antítese e que Portugal seja sistematicamente comparado com países mais desenvolvidos e também com países em vias de desenvolvimento, o que vem acentuar a clivagem dos resultados obtidos:

“Igualmente perturbador o facto de os países de Leste, nossos rivais privilegiados, sobretudo quando o alargamento da Europa se der, apresentarem níveis muito melhores do que o nosso” [T1]

“Embora atribua a Portugal um «atraso em relação à Europa de 50 ou mesmo 100 anos», quando é de 200 a 300 anos em relação à Escandinávia e aos países germânicos.” [T6]

“Essa é a crise primeira do sistema educativo português, o seu grande drama: não consegue que os conhecimentos adquiridos em média pelos utentes sejam iguais aos conhecimentos que são adquiridos em média pelos utentes dos sistemas educativos de outros países.” [T9]

“Da Finlândia à Lusitânia” [título - T11]

“o quadro negro traçado por inúmeros trabalhos parcelares, nacionais e internacionais: estamos na cauda da Europa - e a Europa, aqui, vai do Atlântico aos Urais, pois não se limita à rica União a que pertencemos.” [T12]

“os resultados apurados [...] apontam para uma situação que coloca Portugal no fundo da literacia europeia, mesmo atrás da generalidade dos países de Leste.” [T23]

Também merecedor de uma atenção particular é o emprego da adjectivação (dupla, em alguns casos), pela sua natureza qualificativa. Vejamos, de seguida, como são convocados determinados adjectivos, para acentuar o significado do substantivo. Note-se que encontrar o adjectivo preciso e colocá-lo adequadamente junto ao substantivo que qualifica é, nas palavras de Celso Cunha, “sempre uma operação artística.” (Cunha, 1984: 270):

“realidade brutal” [T3]

“Estudantes portugueses reprovados” [título - T7]

“A crise é bem mais profunda e grave porque não é conjuntural: é estrutural. A prová-lo, os números apresentados nos relatórios da OCDE e de outros organismos independentes, de uma objectividade quase cruel” [T9]

“o produto do processo educativo é insuficiente.” [T20]

“a qualidade da educação portuguesa é mediocre.” [T20]

“resultados decepcionantes” [T34]

“a situação é dramática porque está tudo praticamente na mesma.” [T37]

“Os resultados são, para Portugal, desastrosos [...] a situação [...] péssima” [T40]

São também múltiplos os exemplos de anteposição do adjectivo. Explica Celso Cunha “para realçar a caracterização do ser ou do objecto, costumam [...] antepor o adjectivo ao substantivo” (Cunha, 1984: 271).

“país com um dramático problema de neo-analfabetismo.” [T1]

“os nossos alunos estão normalmente entre os piores classificados, em termos de conhecimento” [T3]

“permanência de alarmantes níveis de iliteracia em Portugal” [T4]

“preocupante iliteracia” [T17]

“Portugal é um país com elevadas taxas de iliteracia” [T20]

“O SISTEMA educativo português é uma enorme trapalhada” [T38]

Esta anteposição confere ao discurso um sentido hiperbólico, o que também sucede quando vemos “acentuar o sentido do adjectivo por meio do advérbio” (Cunha, 1984: 272), como nos seguintes exemplos:

“Portugal tem um dos sistemas educativos com níveis de ineficiência mais graves da Europa.” [T1]

“Em matéria de educação e formação, a situação é muito insuficiente” [T18]

“Somos os mais incultos” [T19]

“Nenhum outro país tem resultados tão negativos em todos os indicadores” [T20]

Veja-se, a propósito dos exemplos convocados, o emprego do modo indicativo que exprime “uma acção ou um estado considerados na sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou ao futuro.” (Cunha, 1984: 447) e do tempo presente do indicativo para “indicar acções e estados permanentes ou assim considerados como seja uma verdade científica, um dogma, um artigo de lei (presente durativo)” (Cunha, 1984: 447). Qualquer dos usos anteriormente referidos expressa uma atitude do locutor caracterizada por um elevado grau de certeza “negativa” relativamente ao conteúdo enunciado.

Em suma, quanto ao estado de coisas ou resultados, verificámos uma leitura redutora dos relatórios, acentuando as médias e a posição relativa de Portugal (variação entre países). Valorizam-se percentagens, posições, números elevados associados ao insucesso e diluem-se aspectos como a natureza dos objectos avaliados ou os instrumentos usados. Descura-se o contexto, a metodologia usada e as implicações resultantes dos dados obtidos.

Dá-se assim a transmissão de uma imagem fortemente desfavorável do nosso país e a visão “catastrofista”, quase “apocalíptica”, desta realidade é a “formação discursiva” específica configuradora da quase totalidade dos textos, o que revela “tendências fortes” no tratamento na imprensa de estudos relacionados com a literacia, como é o caso do PISA, o que deixa marcas de inquietação em qualquer leitor.

As causas deste estado de coisas são sobretudo políticas (56%) e educativas (51%), mas são também são enumeradas causas culturais (15%), sociais (10%) e económicas (7%). Os factores educacionais e políticos são apresentados como explicação primeira (e quase exclusiva) da situação apresentada. Em última instância a escola é vítima de decisões políticas. Aliás a ênfase está constantemente colocada nos aspectos mais directamente apropriáveis em termos políticos.

São apontadas como causas políticas as frequentes mudanças de ministros responsáveis pela pasta da educação, o que se repercute nas decisões que tomam.

“não foi por falta, mas talvez por excesso de iniciativas desgarradas [...] Quase todos os governos, para não dizer quase todos os ministros e secretários de Estado, tiveram um programa ou uma ideia original e quiseram deixar a sua marca. Daí que nenhuma reforma tenha chegado ao fim.” [T12]

“Em vez da intervenção profunda e coerente que se impunha, os sucessivos Governos optaram por encarar os problemas educativos à medida que surgiam, envolvendo-nos numa densa teia de interesses e irracionalidades [...] Cada ministro quer ficar na história com a sua reforma” [T13]

“O SISTEMA educativo português é uma enorme trapalhada que tem crescido com cada nova alteração e cada novo ministro.” [T38]

São também expostas causas associadas ao Estado Novo e à sua política

“Salazar dizia que para ensinar qualquer um servia. As consequências da sua política obscurantista ainda hoje estão presentes na elevada taxa de analfabetismo e de iliteracia da população portuguesa.” [T22]

“o analfabetismo não é apenas um problema herdado do Estado Novo encontra-se na capital: três mil dos 31.410 analfabetos recenseados têm menos de 40 anos.” [T23]

Mesmo a Democracia não é isenta de críticas, pois demonstra uma

“fraca aposta na educação” [T23]

“A Democracia de Abril é vaidosa, mas convém que se veja ao espelho. Os atrasos estruturais que a Democracia herdou já não explicam tudo. A Democracia está a acumular, por culpa própria, novos atrasos históricos para Portugal.” [T1]

Independentemente das formas de governo, os resultados parecem ser idênticos

“sucessivas gerações de políticos, monárquicos e republicanos, conservadores e progressistas, em ditadura e em democracia, falharam em toda a linha. Faltou-lhes a visão estratégica, a vontade e, em certos casos, talvez a estabilidade política; faltou-lhes a capacidade de definir um rumo e a determinação de executar um programa; faltou-lhes a clareza de espírito para fazerem as opções correctas - ou, em certos casos, apenas a humildade necessária para darem sequência e aplicarem, coerentemente e até ao fim, reformas e projectos lançados por outros que os precederam.” [T12]

A escola, metaforicamente associada a um “Mundo encantado, onde tudo é possível” [T35], tornou-se numa incubadora de medidas políticas experimentais, como se pode comprovar em exemplos irónicos, como o seguinte

“Abrir e fechar escolas, agrupá-las, deslocá-las ou dividi-las ao sabor das circunstâncias. Meter, durante vinte anos, milhares de alunos num edifício construído para centenas; e considerá-lo vazio se voltar a ter centenas; e voltar a sobrelotá-lo se alguma pérfida explosão demográfica assim o determinar. São crianças, são pequeninos, hão-de caber. Apertam-se.” [T35]

A este propósito, detenhamo-nos nas causas educativas que envolvem toda a comunidade escolar. Para começar, reparámos que são frequentes e violentos os questionamentos dos professores, aqui vistos mais como um problema do que como uma solução. Reparemos em alguns exemplos paradigmáticos:

“a maior parte dos professores - «e aqui é que reside o maior problema, não é nos programas» - não está preparada para sair da rotina e ir para além do manual. [...] Tudo é feito para evitar que o professor fique desprotegido entre os textos e os alunos; tudo supõe que ele não é capaz de seguir o seu próprio percurso.” [T32]

“os professores têm fracas expectativas em relação aos alunos; [...] resistem à mudança; [...] faltam com regularidade; e, supremo ultraje, os professores dão aulas não monitorizadas. São, por assim dizer, uma seita sem controlo, que anda por aí à solta.” [T39]

Há até caracterizações irónicas, quase caricaturais, como nos seguintes exemplos

“E não se diga que a culpa é dos professores. Há excelentes professores [...] e o ensino secundário tem muitas ilhas de excelência. O problema é que essas ilhas estão rodeadas por arquipélagos de mediocridade” [T29]

“os professores estão abaixo dos vagabundos, dos refugiados ou de qualquer espécie animal ou vegetal ameaçada de extinção. O urso panda consegue mais tempo de antena que os professores. Todos juntos formam penosamente uma classe, pouco ou nada agressiva. Desunida. Têm o hábito de trabalhar sós, nas salas de aula, no gabinete, no carro ou em casa. Gostam de estar sós. Para reflectir, para criar e preparar as suas aulas, para corrigir os seus exames. E sós estão no meio da multidão.” [T35]

Alguns autores apontam a qualificação do pessoal docente (marcada pela ausência/carência)

“falta de cuidado na preparação de muitos docentes” [T12]

“as opções oferecidas pelo ensino ressentem-se da quebra de uma formação de base sólida e carecem de um magistério habilitado.” [T33]

Assinalam também o sistema de recrutamento do pessoal docente, gerador de instabilidade

“docentes andarilhos [...] um nível excessivo de mobilidade [...] constitui um factor significativo de instabilização do corpo docente das escolas, com prejuízo acrescido para os grupos de docência, as escolas e as localidades mais carenciadas de recursos humanos.” [T24]

“o processo de recrutamento de novos professores deixa de obedecer a qualquer lógica de competência e qualidade.” [T29]

Uns consideram que os professores auferem “baixos salários” [T40], outros acham que “Portugal paga aos seus professores salários relativos muito superiores a outros países.” [T20], o que se configura numa ineficiência no uso do dinheiro público na educação.

“O problema dos salários dos professores [...] torna Portugal invulgar ao ter um regime de progressão na carreira extremamente generoso que, na prática, pouco tem a ver com o mérito e resulta apenas da antiguidade. Este sistema é indesejável e cria um conjunto de incentivos perversos.” [T20]

Basicamente, uns pensam os professores são excessivamente remunerados outros lamentam a sua transformação em “funcionários judiciais. [...] a sua perda de autoridade e a degradação do seu estatuto.” [T12].

São também apontadas como causas, as condições físicas de trabalho, falta de espaços desportivos, edifícios e equipamento escolar, entre outros recursos de ensino, como os manuais. Reparámos, por exemplo, no uso frequente da expressão “falta de” e da preposição “sem”, a marcar a ausência.

“instalações degradadas, falta de equipamento laboratorial, falta de espaços gimnodesportivos, etc.” [T3]

“escolas secundárias sem condições de ensino e formação (sem laboratórios, sem ginásios ou, algumas vezes (muitas?), simplesmente sem mesas e cadeiras ou capacidade de oferecer condições mínimas de segurança a professores, alunos e funcionários).” [T9]

“as escolas estão desprovidas de equipamentos” [T13]

“Os manuais são desadequados e ridículos.” [T26]

“os manuais são, quase sem exceção, anedóticos, infantilizantes, pirosos, incapazes de uma linguagem rigorosa, cheios de erros” [T32]

São também apontadas as pedagogias implementadas associadas à falta de exigência e ao facilitismo (aqui destacadas com a presença de prefixos de negação como: *anti-/des-/in-*):

“Daí a cultura da facilidade assumida [...] para disfarçar o insucesso.” [T12]

“as ideias relativistas e pós-modernas que se infiltraram nos programas escolares são, em boa parte, responsáveis pela inexistência de autoridade, de espírito de trabalho [...] em muitas escolas de Portugal.” [T15]

“Ora, em Portugal, a desqualificação da aprendizagem e a cultura do facilitismo começam na escola. [...] os portugueses desde muito cedo são preparados para desvalorizar o esforço e o pensamento.” [T29]

“é que se pretendeu transformar a escola que herdámos do salazarismo [...] acabou-se integralmente com o seu modelo, substituído por concepções demagógicas de anti-autoritarismo, de criatividade a partir do nada, de pedagogia espontaneísta, de valorizações do coloquial e da busca do divertimento na aprendizagem que deformou a criança e o adolescente” [T33]

“os estudantes não têm quaisquer hábitos de estudo [...] Desde a mais tenra idade, as crianças são educadas e formadas na noção errónea, e nefasta, de que aprender pode e deve ser tão lúdico como jogar à bola na praia” [T37]

“Onde Portugal falha, e falha redondamente, é no facto de o sistema ser pouco exigente” [T40]

É ainda apontado o currículo escolar

“insuficiente articulação curricular entre disciplinas” [T3]

“o que se poderia esperar da pouca atenção que se dá ao ensino da língua materna, permitindo-se que os alunos transitem de ano reprovados a português e matemática?” [T19]

Há também quem, por analogia, desresponsabilize os professores e a escola

“E deixam-se consumir e deprimir. É absurdo, mas sentem-se culpados pelos fracassos do ensino; apesar de saberem que os grandes males do ensino têm a sua origem fora da escola; e que a escola é apenas um dos locais onde os efeitos se fazem sentir. [...] As escolas estão cheias de problemas do mesmo modo que os hospitais estão cheios de doenças. No entanto, os médicos não se autoflagelam por isso. Nem a sociedade os responsabiliza por haver doenças incuráveis.” [T35]

“Daí que algumas escolas se tenham transformado em lugares de risco e outras pouco mais sejam do que espaços de acolhimento a crianças e jovens que, muito antes da aprendizagem, do que mais precisam é de algo parecido com uma família e de um pouco de atenção - problemas de que a escola não tem culpa mas de que sofre as consequências.” [T12]

Outras causas apresentadas estão relacionadas a incipientes hábitos de leitura (livros, jornais e revistas) e escassos hábitos de utilização de computador e internet.

“o uso da internet é muito mais baixo em Portugal [...] na leitura de revistas ocupamos os últimos lugares [...] O mesmo acontece no que diz respeito à leitura de jornais diários onde Portugal, Espanha e Grécia ocupam as últimas posições [...] onde mais pessoas afirmam nunca lerem um jornal.” [T15]

“A circulação de jornais é um bom indicador da cultura cívica de um país. Quanto aos livros, os portugueses são os que menos lêem na Europa. [...] Continua a ler-se pouco, com excepção para os jornais do «futebolês» e para a imprensa dita «cor-de-rosa».” [T17]

“Num país onde tanto se fala de iliteracia, onde as estatísticas dizem que 40% da população não lê sequer um jornal” [T22]

“estamos na cauda da Europa na leitura de livros e jornais [...] portugueses dizem não ter motivação para ler jornais.” [T27]

É ainda apontada a influência nefasta da televisão e respectiva programação

“A incapacidade do sistema tem destruído o espaço público de debate e conduzido a paisagem dos «media» para o nível cultural que hoje é bem visível na programação das tevês.” [T17]

“cada vez se lê e escreve menos. Seja por dever seja por prazer. Também, neste domínio, os estudos revelam que estamos na cauda da Europa. Acresce que o que se lê e escreve no grande quadro da escola mais frequentada, que é a televisão, só pode acelerar o analfabetismo regressivo.” [T19]

“Atente-se, por exemplo, na nova moda de passar mensagens em rodapé, tal qual são recebidas [...] Esta prática, associada à indigência dos programas em horário nobre, não pode augurar melhorias futuras.” [T19]

“Somos, por outro lado, o povo da Europa que mais horas de televisão vê.” [T27]

“A razão pela qual somos um dos povos mais iletrados [...] é porque não lemos. E a razão pela qual não lemos é porque não nos ensinaram a ler e porque passamos o tempo livre a ver televisão” [T41]

Os efeitos dos resultados apresentados são sobretudo limitados à esfera da economia (29%), mas são também enumeradas consequências *sociais* (15%) e *políticas* (2%). Não são apresentadas quaisquer consequências educativas ou culturais.

Verifica-se o questionamento constante da educação escolar por referência à economia, nomeadamente face ao investimento nela depositado, predominando assim uma visão economicista.

O desempenho dos alunos das nações participantes no PISA está directamente relacionado aos gastos em educação. Em geral, a tendência é que quanto maior o gasto, melhor o desempenho na avaliação. Para chegar a esta conclusão, a OCDE comparou o gasto médio dos países por aluno com o desempenho médio nas três áreas avaliadas.

Segundo o relatório do PISA, mesmo considerando que a qualidade do ensino depende dos investimentos na área, é preciso levar em conta que, por mais que o gasto por aluno em instituições educacionais seja um pré-requisito necessário para proporcionar uma educação de alta qualidade, não é suficiente para alcançar altos níveis como resultado. Os dados sugerem que outros factores, incluída a eficácia com a qual se utilizam os recursos, podem desempenhar um papel decisivo.

Porém, para muitos dos autores dos textos do nosso *corpus*, o investimento/gasto em educação até é elevado e considerado um desperdício de recursos, por comparação com os resultados obtidos.

A reforçar a ideia de que o Estado não é eficiente, nem bom gestor do dinheiro público, repare-se particularmente na aplicação de verbos, como “investir”, “gastar” ou “delapidar” (estes dois últimos com valor negativo):

“Portugal investe na educação uma percentagem do PIB superior à média da União Europeia. [T16]

“Estes resultados [...] nada têm a ver com a falta de investimento na Educação (Portugal é um dos que proporcionalmente mais investem)” [T40]

“Portugal é o país que proporcionalmente mais gasta com a Educação” [T13]

“o Estado português gasta cerca de 5,73% do PIB em educação e este valor está a subir. Na União Europeia os gastos são de 5,03% e estão a descer.” [T20]

“Não há correspondência entre o dinheiro investido e os resultados do sistema. [...] O Estado delapida sem eficiência o dinheiro dos impostos.” [T1]

Repare-se ainda na aplicação dos adjectivos

“o sistema público de educação sai caríssimo aos portugueses e apresenta maus resultados. [...] há a certeza matemática de que são exorbitantes os custos que os nossos impostos suportam com este sistema.” [T16]

Ora se Portugal é o país “que piores resultados obtém.” [T13] e se temos um “sistema que produz maus resultados” [T16], todo o investimento em educação parece não passar de um

“manifesto desperdício de recursos.” [T18]

“E não foi por falta de dinheiro [...] que os resultados não mudaram. «Reformas e dinheiro de nada serviram»[T37]

Verifica-se também a utilização do plural de pronomes pessoais e possessivos e da primeira pessoa do plural nos verbos, o que promove a identificação do enunciador com o grupo. Desta forma, agrava-se, à vista do leitor, o posicionamento do Estado que gere inadequadamente a “riqueza” [T16] nacional e os recursos que pertencem aos portugueses, que assim terão legitimidade colectiva de indignação

“nós, ricos e mãos-largas, gastamos em educação mais do que muitos países, embora com muito menos resultados” [T8]

“gastamos todos uma fortuna [...] gastador do nosso dinheiro [...] exorbitantes os custos que os nostros impostos suportam” [T16]

Neste último texto, para ilustrar a falta de correspondência entre investimento vs resultados, o autor serve-se da comparação com o famoso Capitão Roby

“Acreditar que o Estado português pode ser bom gastador do nosso dinheiro é como acreditar na fidelidade do Capitão Roby.” [T16]

Há ainda textos que apontam como efeitos, destes níveis consideráveis de ineficiência, a falta de “competitividade”/“produtividade” da nossa economia

“não se pode também deixar de ter em conta que a qualidade do sistema de ensino tem uma influência profunda, durante décadas, na evolução da economia de um país. [...] o facto de Portugal ter um nível de produtividade correspondente a 67% da média europeia, a principal razão é, sem dúvida, a diferença entre os níveis médios de formação da população portuguesa” [T3]

“tendo em conta a permanência de alarmantes níveis de iliteracia em Portugal, o seu impacto no desenvolvimento social e económico” [T4]

“A qualidade do capital humano é outro dos problemas reconhecidos em Portugal para atrair investimento directo estrangeiro.” [T10]

“O crescimento da produtividade implica a existência de uma relação sadia com o trabalho e apetência por aprender sempre mais [...] maior eficácia e organização no trabalho e maior qualificação profissional.” [T29]

“competitividade é directamente proporcional ao analfabetismo ou iliteracia de qualquer sociedade” [T31]

Além dos efeitos económicos, são também indicados efeitos sociais, já que os resultados representam uma injustiça social, cujas repercussões se fazem sentir no presente e continuar-se-ão a sentir no futuro. Repare-se particularmente na aplicação dos adjectivos como “profunda injustiça”, “jovens [...] condenados”, “difícil situação”, “jovens [...] excluídos” etc.

“Para corrigir esta situação o mais curto espaço de tempo é muito tempo, não só porque representa uma profunda injustiça social, mas também por ser, talvez, a realidade que mais fortemente irá influenciar a evolução da sociedade e economia portuguesa nas próximas décadas. [...] limita fortemente o potencial de realização pessoal dos jovens em questão [...] estando condenados [...] Não deverão ser poucos os casos de marginalidade social que têm explicação na difícil situação para a qual a nossa sociedade atira estes jovens.” [T3]

“no acompanhamento adequado de todos esses jovens literalmente assassinados e para sempre excluídos da sociedade?” [T31]

As soluções propostas são sobretudo educativas (68%) e políticas (61%), mas são também são enumeradas medidas económicas (10%), sociais (7%) e culturais (5%).

Várias são as propostas apresentadas, umas mais ousadas, outras mais modestas, mas todas elas concebidas com o intuito de implementar uma mudança urgente:

“A reforma do sistema educativo é urgente se Portugal quiser enfrentar o seu bloqueio de produtividade e se não quiser ficar ainda mais para trás na competição europeia. As reformas necessárias não são meramente quantitativas, são antes estruturais” [T1]

“Enfrentar esta realidade, de forma sistemática, para que tenhamos, no mais curto espaço de tempo, uma situação pelo menos equivalente à média europeia tem de ser uma das prioridades, senão a primeira das prioridades, da sociedade portuguesa actual.” [T3]

“literacia devia ser uma prioridade nacional” [T4]

“A sociedade portuguesa deve mobilizar-se” [T25]

Começemos por analisar algumas propostas apresentadas, nomeadamente as medidas educativas, que revelam maior expressividade no nosso *corpus*.

Desde logo, é apontada a importância da formação (inicial e contínua integrada) do corpo docente que deve ser alvo de mais “rigor” e de uma reforma “radical”, “urgentíssima” (repare-se no qualificativos):

“introduzir maior rigor no recrutamento dos professores [...] O recrutamento agora é feito pela classificação obtida no curso do ensino superior e, dado que há estabelecimentos que inflacionam as notas para favorecer os seus alunos no concurso, vamos ter [...] de introduzir critérios de avaliação das capacidades dos novos professores. Tem de haver maior rigor e selectividade” [T30]

“Reforma radical do sistema de formação de docentes, da formação em exercício [...] solução urgentíssima - um sistema de recrutamento de docentes que avalie a sua competência” [T38]

“melhor formação dos professores” [T40]

Outra recomendação é a de

“submeter a exame os candidatos a professores, como requisito de habilitação para dar aulas. Isto impede que haja professores de português que dão erros de palmatória ou professores de matemática que não sabem o que é um integral (e acreditem que há exemplares destes).” [T40]

Por outro lado, na perspectiva dos autores, deve valorizar-se a qualidade do trabalho dos professores e restaurar-se a sua dignidade e autoridade, no seio da sociedade civil e da comunidade educativa, pelo estabelecimento de adequados sistemas de apreciação de mérito colectivo e individual, por uma maior valorização da carreira docente. Repare-se na aplicação de vocábulos como “autoridade”, “dignidade”, “mérito”, “motivação” ou “reconhecimento”, associados aos professores:

“remuneração de mérito aos professores que o justifiquem.” [T1]

“vinculação e efectividade dos professores às suas escolas” [T22]

“autoridade do professor na sala de aula, o apoio às boas práticas” [T25]

“é necessário [...] restaurar a autoridade e a dignidade do professor” [T29]

“Motivação e reconhecimento de tantos admiráveis professores.” [T38]

As mudanças aplicar-se-ão também à reorganização curricular e à reformulação de programas que deverão estar adaptados ao contexto cultural. Repare-se na aplicação do prefixo *re-* (indicador de repetição):

“reorganização curricular e reformulação de programas” [T8]

“Não se pode querer que Portugal seja competitivo numa sociedade da informação e do conhecimento, apoiada nas novas tecnologias, sem ter uma base de conhecimento mais desenvolvida e estruturante” [T27]

“revalorizar as disciplinas científicas básicas e o trabalho experimental” [T29]

“ministrar uma formação de base sólida e exigente, na escola” [T33]

As políticas da educação devem também abranger a continuação do plano de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar. Só será possível melhorar o nível de qualificação de cada português a prazo, se desde já existir coragem para executar uma reforma educativa a sério que passa pela universalidade e “desenvolvimento da educação pré-escolar” [T25]

Deverá ainda promover-se a aproximação do ensino ao mercado de trabalho, o que poderá passar pela valorização do ensino profissional e tecnológico ou de um secundário mais qualificante, com a possibilidade de passagem de um sistema para o outro sem penalizações

“O sistema de ensino técnico, profissional e tecnológico necessita de ganhar credibilidade e autonomia e de ser intermutável com outros sistemas gerais de ensino” [T21]

“articulação entre a educação e a formação profissional. [...] Precisamos de mais ensino profissional, científico e tecnológico.” [T25]

“apostar na formação dos quadros médios em escolas tecnológicas [...] promover a ligação entre universidades e empresas, apostar no conhecimento” [T29]

“Opção de uma verdadeira e qualificada formação profissionalizante [...] assegurando-se a possibilidade de passagem entre esses cursos profissionalizantes e o curso geral” [T38]

Importante será também proceder à modernização e dinamização das bibliotecas escolares, como parte vital de uma estratégia mais vasta de incentivo à leitura, que passa pela participação

activa dos encarregados da educação e dos professores. Repare-se particularmente na utilização de vocábulos como: “divulgação”, “estimulação”, “modernização”, “sensibilização”, etc.

“modernização de bibliotecas escolares” [T4]

“pais e professores podem assumir um papel importante na sensibilização dos jovens para a importância da leitura. A bem da [...] divulgação da leitura.” [T15]

“PORTUGAL é, porventura, o único país desenvolvido que não realizou até à data um programa estruturado de incentivo à leitura. E, no entanto, somos sem dúvida o país que mais precisa desse plano [...] estimulação e adesão aos hábitos de leitura de jornais, revistas e livros. [...] apoiar a leitura e de promover um plano de incentivo à leitura. Este deve ser um objectivo mobilizador das diversas entidades, públicas e privadas, ligadas ao livro, à imprensa, ao ensino, à educação, aos programas para a juventude e a todos aqueles que têm forma de fazer chegar à população [...] importa lançar um programa que vise sensibilizar a população portuguesa para a importância do desenvolvimento de hábitos de leitura de publicações regionais e locais como fonte de conhecimento.” [T27]

Também se sugere a valorização da exigência e a transparência do sistema, por recurso à implementação de processos sistemáticos de avaliação externa e independente a professores, alunos, cursos, estabelecimentos de ensino (públicos ou privados) e ao próprio sistema educativo. Os resultados dessa avaliação destinam-se sobretudo a informar as escolas, destacando pontos fracos e fortes do desempenho e propondo recomendações, numa lógica de formação e qualificação dos seus projectos e estratégias.

“reformas [...] dirigidas à transparência, à avaliação e à responsabilização do sistema. [...] nomeadamente com a introdução da avaliação das instituições de ensino” [T1]

“Provas a professores e alunos e chumbos quando os resultados estão aquém do pedido [...] avaliações periódicas a alunos, a professores, a cursos e a estabelecimentos.” [T13]

“É preciso garantir que a avaliação da qualidade do sistema se traduza em apoio efectivo à autonomia das escolas, à melhoria da formação dos alunos e da avaliação dos professores e à relevância dos saberes e competências. [...] A escola deve valorizar [...] a exigência. [...] o aperfeiçoamento de instrumentos credíveis de avaliação da qualidade merecem apoio.” [T25]

“Na educação é necessário [...] promover uma cultura de rigor e exigência” [T29]

Entre as medidas políticas, mais frequentemente sugeridas nos textos do *corpus*, a serem implementadas, está a atribuição de uma margem progressiva de autonomia científica/ didáctica/ financeira, às escolas, que poderá permitir, por exemplo, que a escola escolha o seu projecto educativo e as doutrinas educativas consonantes com esse projecto.

Vejamos alguns exemplos,

“o reordenamento da rede escolar e a descentralização” [T25]

“Diversificação do modelo de gestão e direcção das escolas para que se revelem, em emulação, as melhores soluções.” [T38]

“nomeação, por concurso, de directores de escola (ao invés do esquema actual de eleição).” [T40]

“permitir que fossem as escolas a escolher o seu corpo docente [...] isso permitiria uma enorme estabilidade do corpo docente, criando um espírito próprio da escola, e acabando com a ideia esdrúxula de um Ministério em Lisboa colocar professores em Castro Marim ou Carrazeda de Ansiães.” [T40]

Assim, promover-se-ia uma maior ligação dos professores à escola e menos ao ministério. A escola, no âmbito da sua autonomia e da cooperação entre os vários parceiros que a formam (professores, alunos, pais, representantes de autarquias e interesses locais), promoveria o seu desenvolvimento.

Uns advogam também a necessidade de mais investimento na Educação, qualificado frequentemente como “brutal”:

“Para não perdermos irremediavelmente o comboio, a mensagem essencial [...] é clara: a Educação precisa [...] de um «investimento brutal» e de um «acordo estratégico» que envolva toda a sociedade. Isto se quisermos recuperar em 20 anos o atraso que acumulámos nos últimos 200.” [T12]

“necessidade de um investimento «brutal» para, em 20 anos, acertarmos o passo com os nossos parceiros europeus.” [T13]

“é preciso gastar mais em educação” [T39]

Outros defendem precisamente o contrário:

“O Estado não sabe resolver a questão da educação por si e quanto mais o pretender fazer, pior para Portugal. Gastar mais dinheiro não resolve o problema” [T1]

“não existe «falta de investimento na educação, dado que este tem acompanhado a evolução dos países mais avançados».” [T10]

“Porque não é divulgada a informação sobre a ineficiência do sistema educativo? Basicamente porque predomina um discurso com duas premissas certas e uma conclusão errada. A primeira premissa é que Portugal é um país com elevadas taxas de iliteracia. A segunda é que existe um deficit de qualificação na força de trabalho. A conclusão errada é de que se torna necessário gastar mais em educação para modernizar e desenvolver Portugal. Nada poderia estar mais longe do necessário.” [T20]

Pelo que o melhor método, que poderá levar o Estado à eficiência no sector da Educação, é diluir o seu papel

“se ao Estado compete assegurar a todos os cidadãos a educação e demais serviços básicos, não lhe compete necessariamente e competir-lhe-á cada vez menos, à medida que as sociedades civis forem avançando, a realização por si mesmo desses serviços.” [T31]

Ou então criar um “mercado da educação”, o que poderá passar pela implementação de diversos instrumentos, que podem ser introduzidos gradualmente, como é o caso do “cheque educação”, “escolas alvará”, gestão autárquica ou privada de algumas escolas ou mesmo privatização das instituições de ensino:

“O «cheque educação», através do qual o Estado subsidia a educação de cada jovem, cabendo aos pais escolher a escola, é uma ideia imbatível: promove a liberdade de escolha dos cidadãos, incentiva a concorrência entre escolas, reduz os custos públicos com a educação, torna mais selectivo o sistema educativo.” [T16]

“Também as «escolas alvará» serão uma boa medida. Grupos de professores mais dinâmicos ou instituições, como a Igreja, poderão candidatar-se, com projectos concretos devidamente quantificados, a abrir novas escolas [...] Esta seria também uma solução interessante para atrair instituições privadas, com muito bons resultados e muito «know-how», para zonas degradadas.” [T16]

“Outras medidas deveriam ser lançadas, como entregar à gestão autárquica ou privada algumas escolas, ou mesmo privatizar instituições de ensino. Também na

educação, o Estado não tem qualquer moral para se reclamar como o quase exclusivo produtor de serviços de educação. O Estado, para evitar a sua própria degradação e do sistema no seu todo, deve estimular novas formas de concorrência. ” [T16]

Visando ainda a concretização do objectivo de compreender o contributo dos *media* na reconstrução do conceito *literacia*, registámos as ocorrências do termo. Ao longo da nossa investigação foram encontrados textos (extra *corpus*) que integravam a palavra *literacia*⁴⁵ e *iliteracia*⁴⁶ associadas às mais diversas áreas.

Por curiosidade, registámos também a primeira ocorrência do termo “literacia” que surge num texto publicado no *Expresso*, em 1997 (cf. nota 8), data anterior ao verbete que apenas surge no ano de 1998, com a oitava edição do *Dicionário de Língua Portuguesa* da Porto Editora, o que poderá servir, de imediato, como indicador da sua proliferação.

Apenas um texto do nosso *corpus* se debruça integralmente sobre a origem etimológica de “literacia”:

“um jovem jornalista [...] perguntou-me como se escrevia «iliteracia». A palavra é de uso recente. Nem sequer figura num dicionário de 1998 que está na nossa sala [...] Mas esse dicionário contém «iliterato» (termo que eu suponha de uso mais recente do que «iliteracia»), remetendo para «iletrado» e dando como significado «analfabeto». Observamos hoje um campo semântico em que «iletrado» e «iliterato» não significam exactamente o mesmo. Tal como «alfabetizado», «letrado» e «literato» não são sinónimos, além de não serem precisamente antónimos das formas antes mencionadas [...]. Numa lógica aparente, «iliteracia» não devia ser a qualidade ou estado do «iliterado» (termo que não existe)? E «iletracia» (que também não existe) a qualidade do «iletrado»? Por que estranhos motivos, após o «il», ora vem um «e» ou um «i»? Os linguistas explicam. Eu limito-me a registar a estranheza de muitos.” [T5]

⁴⁵ Como, por exemplo: “e-literacia” (ed. 1643); “info-literacia” (ed. 1510); “literacia digital” (ed. 1550, ed. 1575); “literacia económica” (ed. 1503); “literacia em gestão” (ed. 1684); “literacia financeira” (ed. 1510, ed. 1746); “literacia informática” (ed. 1389); “literacia tecnológica” (ed. 1359, ed. 1376, ed. 1380); “literacia-base em TIC” (ed. 1728); etc.

⁴⁶ Como, por exemplo: “ciber-iliteracia” (ed. 1518); “iliteracia ambiental” (ed. 1567, ed. 1489); “iliteracia científica” (ed. 1553); “iliteracia científico-tecnológica” (ed. 1575); “iliteracia electrónica” (ed. 1643); “iliteracia funcional” (ed. 1552, ed. 1555); etc.

No nosso *corpus* detectámos ainda várias aproximações à definição de *iliteracia*, por vezes tomada como sinónimo de analfabetismo, outras vezes tomada com fruto da evolução desse mesmo conceito. Vejamos alguns exemplos:

“país com um dramático problema de neo-analfabetismo” [T1]

“A taxa de iliteracia funcional, que abrange aqueles que aprenderam a ler e escrever e depois deixaram de fazer uso dessas faculdades, é também o dobro” [T10]

“há muito que os estudos conhecidos denunciavam elevadas taxas de analfabetismo funcional, a «illiteracy» de que falam e padecem os ingleses e que nós, bons imitadores e sempre receptivos ao que vem de fora, convertemos em iliteracia.” [T19]

“a raiz de todos os males e misérias da sociedade portuguesa (a saber, seu poli-analfabetismo secular a que hoje se dá o nome de iliteracia” [T28]

“depois do 25 de Abril [...] O analfabetismo diminuiu, a escola abriu-se [...] mas a iliteracia real dos portugueses faz da alfabetização um mero índice estatístico” [T33]

Com frequência verificamos que os autores dos textos que integram o *corpus* se socorrem das definições publicadas nos relatórios nacionais e internacionais, usando a citação para o efeito:

“portugueses têm «grandes dificuldades em interpretar informação ou são analfabetos». [...] têm uma «fraca capacidade de análise». Ou seja, [...] não têm «o mínimo para responder aos desafios da sociedade moderna». [...] e que só 5,2% [...] têm «capacidade para processar com facilidade informação complexa».” [T1]

“adultos portugueses [...] não estão aptos a «entender e usar a informação escrita para atingir objectivos e desenvolver os seus conhecimento e capacidades» - a literacia, como foi definida no estudo da OCDE.

A definição inclui entender e usar informação de textos, em folhas de pagamento, mapas e horários de transportes, e fazer operações aritméticas como calcular uma gorjeta sobre o total de uma conta.” [T4]

“o relatório deixou um alerta: «À beira de completarem a escolaridade obrigatória, um número significativo de jovens não estão a adquirir as ferramentas necessárias para que se saiam bem no futuro, seja na escola, seja no mundo profissional».” [T37]

Assim a literacia não é associada simplesmente a um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas ao uso dessas habilidades para atender às exigências sociais. Subjacente a este

conceito liberal/ funcional de literacia está arreigada a crença nas mais diversas implicações altamente positivas a que a literacia parece estar associada, quer a nível individual, quer societal.

“O «conhecimento» científico, tecnológico e humano encerra em si mesmo uma promessa de libertação da pobreza, da fome, do sofrimento e da insegurança, uma esperança de resposta às necessidades básicas do ser humano e de melhoria da sua qualidade de vida. Ao longo dos tempos as sociedades humanas que foram capazes de produzir, transmitir e divulgar «conhecimento» ofereceram mais saúde, mais segurança, mais conforto, mais riqueza — e é por isso que se dizem «sociedades desenvolvidas». E é por isso, também, que o sistema que permite dotar as pessoas da capacidade de aprender e produzir «conhecimento» é o pilar de qualquer sociedade desenvolvida. E é por isso que são graves as notícias que nos vão dando conta da nossa iliteracia, dos nossos conhecimentos rudimentares de disciplinas científicas, dos baixos índices de cultura geral, etc.” [T9]

CONCLUSÕES

Chegados ao termo do nosso trabalho de investigação, cumpre-nos apresentar as principais conclusões que dele resultaram.

Recordamos que tínhamos três objectivos fundamentais: identificar e caracterizar os sujeitos, os contextos e os tempos relativos às posições expressas nos textos do *corpus*; delimitar o “universo de referência” do discurso da imprensa produzido a propósito dos programas internacionais de avaliação, destacando nomeadamente o PISA 2000 e o PISA 2003 e identificando os tópicos discursivos que ocorrem nos textos; por último, identificar a natureza do posicionamento adoptado pelos autores dos textos do *corpus*, de modo a compreender o contributo dos *media* na reconstrução do conceito *literacia*, a sua complexidade e historicidade.

A estes objectivos fizemos corresponder três questões essenciais para as quais procurámos resposta: “*Quem diz, onde diz e quando diz?*”; “*De que se fala?*” e “*O que se diz acerca daquilo de que se fala?*”.

Respondendo à primeira questão “*Quem diz, onde diz e quando diz?*”, com a análise do nosso *corpus* identificámos 32 autores que na sua maioria possuem vínculo ao *Expresso* e são provenientes maioritariamente do campo dos *media* (54%) e da educação/investigação (29%). Não obstante o campo da educação surgir em segundo lugar, reparámos que quem predominantemente fala de questões relacionadas com a educação são autores sem vínculo à área educativa, facto a que corresponde um outro, a predominância do género opinativo sobre o informativo. Analisada a frequência da ocorrência dos textos por secção do jornal e a categorização efectuada pelo próprio jornal, constatámos que, na sua maioria, são identificados como artigos de “Opinião”.

O *Expresso*, nas 260 edições analisadas, apenas contém referências à temática em foco em 13%, dos números, o que revela que este assunto não assume especial relevância nos cinco anos estudados. Esta orientação revela-se mais claramente se pensarmos que, tendo em conta a distribuição dos textos por ano de publicação, pudemos verificar que os anos que assumem destaque, com o maior número de ocorrências (2001 e 2002), coincidem com a publicação dos primeiros relatórios associados ao PISA.

Nem sempre a educação encontrou na imprensa um espaço privilegiado de divulgação e, mesmo actualmente, assistimos a uma concentração temporal intermitente motivada com frequência pela publicação de estudos que tomam a literacia como objecto. Assim se pode comprovar quão escasso é o impacto da educação na imprensa, concentrado no tempo e no espaço, ganhando expressão sobretudo na forma de artigo de opinião.

Respondendo à segunda questão “*De que se fala?*”, pudemos verificar que são múltiplos os estudos convocados no âmbito da literacia, quer com proveniência nacional, quer internacional, contudo o estudo que é referenciado com mais frequência e detalhe é o PISA. Dos que o referenciam explicitamente, 69% estão associados ao PISA 2000 e 31% ao PISA 2003, o que evidencia o impacto deste estudo internacional em que Portugal esteve envolvido, verificando-se porém uma diminuição do interesse na exposição mediática destes dois relatórios.

Procedendo à distribuição dos textos em função do grau de proximidade/distanciamento em relação às fontes utilizadas, a proximidade (86%), nomeadamente ao “Campo da educação/ investigação” (83%), prevalece, configurando-se como uma estratégia de legitimação do discurso de que os autores se socorrem frequentemente, neste exercício de apropriação discursiva.

Com o intuito de identificar os tópicos discursivos e perceber de que se fala quando se convocam os mais diversos estudos em concreto, procedemos à distribuição dos textos pelas categorias de análise: “Contexto”, “Metodologia” (Amostra/ Objectos/ Instrumentos), “Resultados” (Médias/ Correlações) e “Implicações dos resultados”.

Independentemente do estudo convocado, verificamos a existência de um denominador comum a todos os textos que se prende com o facto de se realçarem sempre os resultados obtidos (quer quando se apresentam médias, quer quando se estabelecem correlações) e de se diluírem aspectos como a natureza dos objectos avaliados ou os instrumentos usados (testes utilizados, tipo de tarefas ou escalas utilizadas).

Das múltiplas correlações apresentadas, por exemplo, pelo PISA (variação entre países, escolas e alunos; variação por região, ano de escolaridade e género; variação por tipo de tarefa e tipo de texto; correlações entre desempenho e a velocidade de leitura; entre desempenho e a classificação académica em Português; características pessoais e *status*) no nosso *corpus* figuram apenas correlações associadas ao *status* (dois textos) e à variação entre países, correlação esta que está presente em todos os textos, independentemente do estudo convocado.

Acentuam-se médias e a posição relativa de Portugal (variação entre países), valorizam-se percentagens, posições, números elevados associados ao insucesso. Estamos assim perante uma leitura redutora e simplista, pois, colocada a tónica nos resultados, que parecem ser o mote do *corpus* analisado, descure-se o contexto, a metodologia usada e as implicações desses resultados. Mesmo quando estas referências existem, são sintéticas e genéricas.

Segundo o discurso jornalístico, as causas associadas a estes resultados são sobretudo políticas (56%) e educativas (51%), as consequências que se destacam são sobretudo económicas (29%) e as medidas a tomar são sobretudo medidas educativas (68%) e políticas (61%). Daqui pode concluir-se que há uma circunscrição ao campo da educação, a responsabilização da escola é constante. Ela é vista simultaneamente como causa do problema e *locus* de transformação do estado de coisas.

Respondendo à terceira questão “*O que se diz acerca daquilo de que se fala?*”, verificámos uma leitura redutora dos relatórios. Dá-se a transmissão de uma imagem fortemente desfavorável do nosso país e a visão “catastrofista”, quase “apocalíptica”, desta realidade é a formação

discursiva específica configuradora da quase totalidade dos textos, o que revela “tendências fortes” no tratamento na imprensa de estudos relacionados com a literacia.

A contribuir para esta visão verificámos que, independentemente do universo de referência, o nosso *corpus* actualiza um vasto leque de estratégias discursivas que concorrem para um mesmo tipo de significados associados à questão da literacia. Uma dessas estratégias passa, por exemplo, pela diluição da presença do locutor.

A formulação discursiva impessoal propõe a falsa ideia de não interferência do enunciador no enunciado. Apagando os protagonistas da enunciação, dá-se então relevância ao conteúdo referencial exclusivamente, ou seja, ao universo de referência. Esta tentativa de apresentação neutra pretende assim criar o efeito de objectividade.

Outro mecanismo linguístico que se destaca é a utilização de um discurso que revela uma espécie de sensibilidade à polaridade negativa e positiva, em que o pólo negativo se sobrepõe de forma bem vincada. São, por este motivo, convocados com frequência substantivos como “agitação”, “catástrofe”, “crise”, “desastre”, “desgraça”, “drama”, “tragédia”; verbos de conotação negativa como “chumbar”, “reprovar”; prefixos de negação (como em “analfabetismo”, “iliteracia”), entre outros marcadores de negação.

Recorre-se também à metonímia que resulta em generalizações abusivas, já que todos os resultados parecem ser maus (sem excepções ou reservas) e os alunos avaliados parecem equivaler a todos os estudantes, todos os jovens, a todos os portugueses e mesmo a Portugal, como país.

Promove-se a ideia de que não há nada de positivo na participação portuguesa, já que os alunos portugueses são sempre apresentados nos “últimos lugares”, no “fim da lista”, no “último patamar”, na “cauda”, etc. Verificámos também que não são efectuadas as ressalvas que o próprio PISA incorpora, dá-se o apagamento quase total das variáveis usadas no PISA, exceptuando

as correlações associadas à variação entre países, geralmente para acentuar os resultados negativos obtidos em Portugal.

Também frequentes são os exemplos que propiciam uma leitura metafórica. Pinta-se um quadro negro, marcado pela ausência de matizes, a acentuar a clivagem do posicionamento português por referência ao contexto europeu. Com o mesmo efeito surgem sistematicamente antíteses que colocam em oposição o desempenho dos alunos portugueses com o dos alunos de países mais desenvolvidos.

Merecedor de uma atenção particular é o emprego de adjectivos com sentido hiperbólico, o que reforça constantemente a ideia que Portugal tem um dos sistemas educativos com os piores níveis de ineficiência da Europa. Os resultados são “desastrosos” e “decepcionantes”, a realidade é “dramática” e “brutal”.

Pelo exposto se compreende que, nos textos do nosso *corpus*, o estado de coisas ou resultados apresentados revelem que o maior problema português é o atraso do país no contexto europeu no que respeita à aquisição de competências literárias.

Prevalece no *corpus* a ideia de que as causas deste estado de coisas são sobretudo políticas e educativas. Os factores educacionais e políticos são apresentados como explicação primeira (e quase exclusiva) da situação apresentada. Em última instância a escola é vítima de decisões políticas. Aliás, a ênfase está constantemente colocada nos aspectos mais directamente apropriáveis em termos políticos.

São apontadas como causas políticas as frequentes mudanças de ministros responsáveis pela pasta da educação, o que se repercute nas iniciativas desgarradas e decisões pouco produtivas que tomam. A escola parece ter-se tornado numa incubadora de medidas políticas experimentais contraproducentes.

São também expostas causas associadas ao Estado Novo e à sua política “obscurantista”, mas a Democracia não é isenta de críticas, pois, independentemente das formas de governo, os resultados parecem ser idênticos e reiteradamente negativos.

As causas educativas parecem abranger toda a comunidade escolar. São frequentes e violentos os questionamentos dos professores, aqui vistos mais como um problema do que como parte da solução. São também apontadas como causas as pedagogias implementadas associadas à falta de exigência, ao facilitismo, aos incipientes hábitos de leitura, aos escassos hábitos de utilização de computador e internet pelos portugueses, o currículo escolar desfasado das necessidades e ainda as condições físicas de trabalho. Reparámos, por exemplo, no uso frequente da expressão “falta de” e da preposição “sem”, a marcar a ausência de requisitos.

Os efeitos dos resultados apresentados são sobretudo limitados à esfera da economia (29%). Verifica-se o questionamento constante da educação por referência à economia, nomeadamente face ao investimento nela depositado, predominando assim uma visão economicista que considera o investimento/gasto em educação elevado ou o considera mesmo um desperdício de recursos, por comparação com os resultados obtidos. A reforçar a ideia de que o Estado não é eficiente, nem bom gestor do dinheiro público, surgem com elevada frequência os verbos “gastar” e “delapidar”.

Verifica-se também a utilização do plural de pronomes pessoais e possessivos e da primeira pessoa do plural nos verbos, o que promove a afectação do enunciador ao conjunto, a identificação do enunciador com o grupo. Desta forma, agrava-se, à vista do leitor, o posicionamento do Estado que gere inadequadamente a “riqueza” nacional e os recursos que pertencem aos portugueses, que assim terão legitimidade colectiva de indignação.

Também se apontam como efeitos, destes níveis consideráveis de ineficiência, a falta de competitividade/produktividade da nossa economia. Acredita-se que a qualidade do sistema de ensino tem uma influência profunda na evolução da economia do país.

Além dos efeitos económicos, são também indicados efeitos sociais, já que os resultados representam uma injustiça social, cujas repercussões se fazem sentir no presente e continuar-se-ão a sentir no futuro. A caracterização destes efeitos é particularmente marcada pela utilização da adjectivação pejorativa.

As soluções propostas são sobretudo educativas (68%) e políticas (61%). Várias são as propostas apresentadas, umas mais ousadas, outras mais modestas, mas todas elas concebidas com o intuito de implementar uma mudança urgente capaz de mobilizar a sociedade portuguesa.

As medidas educativas, que revelam maior expressividade no nosso *corpus*, apontam para a importância da formação do corpo docente e para a necessidade de promover o rigor no recrutamento dos professores, o que pode suceder pela introdução de novos critérios de avaliação. Por outro lado, defende-se a valorização da qualidade do trabalho dos professores e a “restauração” da sua dignidade e autoridade, no seio da sociedade civil e da comunidade educativa, pelo estabelecimento de adequados sistemas de apreciação de mérito colectivo e individual, por uma maior valorização da carreira docente. São, por isso, frequentes vocábulos como “autoridade”, “dignidade”, “mérito” ou “reconhecimento”, associados aos professores.

De modo a melhorar o nível de qualificação de cada português a prazo, as políticas da educação devem propiciar a execução de uma reforma educativa que passe também pela universalidade do ensino pré-escolar, pela aproximação do ensino ao mercado de trabalho, pela valorização do ensino profissional/ tecnológico e de um secundário mais qualificante, com a possibilidade de passagem de um sistema para o outro sem penalizações.

Importante será também proceder à modernização e dinamização das bibliotecas escolares, como parte vital de uma estratégia mais vasta de incentivo à leitura, apoiada na participação activa dos encarregados de educação e dos professores.

Também se sugere a valorização da exigência e a transparência do sistema, por recurso à implementação de processos sistemáticos de avaliação externa e independente a professores, alunos, cursos, estabelecimentos de ensino (públicos ou privados) e ao próprio sistema educativo.

A nível político entende-se ser necessário definir um modelo de desenvolvimento credível e mobilizador que poderá passar pela atribuição de uma margem progressiva de autonomia (científica/ didáctica/ financeira) às escolas, o que permitirá, por exemplo, que a escola escolha o seu projecto educativo e as doutrinas educativas consonantes com esse projecto. Esta descentralização promoveria a estabilidade do corpo docente e a escola, no âmbito da sua autonomia e da cooperação entre os vários parceiros que a formam (professores, alunos, pais, representantes de autarquias e interesses locais), promoveria o seu desenvolvimento.

Alguns textos advogam a necessidade de mais investimento na Educação. Outros defendem precisamente o contrário, sugerindo que o melhor método, que poderá levar o Estado à eficiência no sector da Educação, é diluir o seu papel.

O que se disse até aqui é apenas uma amostra do muito que se poderia dizer em relação aos “processos discursivos de reconstrução do conceito de *literacia*”, sugeridos pelo título da nossa dissertação.

Os *media* possuem nos nossos tempos uma força de configuração conceptual que não deve ser de forma alguma ignorada ou diminuída. Podemos dizer, apesar de todas as contradições, que a produção de um número considerável de textos nos *media* referentes ao tema *literacia*, não deixa de ser expressão de que esta encontrou um espaço de divulgação na imprensa e colocou na agenda da comunicação social a discussão pública sobre este fenómeno social que, por isso, começa a fazer parte do discurso público.

Dado o dinamismo que envolve este campo, é problemática a busca de uma definição única, pois são vários os factores e causas que propiciam o surgimento de diferentes definições de *literacia*, que chegam, por vezes, a ser antagónicas, dependendo da perspectiva que se privilegie.

Se a literacia não tem uma essência estática nem universal, estamos cientes que a formulação de uma definição que possa ser aceite sem restrições parece impossível, até porque, a definição de literacia tem evoluído e as suas práticas variam no tempo e no espaço, de acordo com o contexto social, histórico, cultural e político.

Trata-se efectivamente de um conceito complexo e mutável, originariamente orientado exclusivamente para a capacidade de ler e escrever, mas que actualmente se apoia numa pluralidade de competências e de aspectos funcionais relacionados com os modos diversos de obter e utilizar a informação na sociedade do conhecimento. Daí que a forma plural, literacias, encontrada actualmente com maior frequência, sirva de imediato como indicador de um conteúdo variado, complexo e flexível, permitindo uma cada vez melhor adaptação às necessidades inesperadas e imprevisíveis dos tempos e da sociedade em que vivemos, cada vez mais exigente, complexa e competitiva.

Vivemos rodeados de informação escrita e, à medida que as nossas capacidades literárias se desenvolvem, vamos tornando construtores de significado, sendo evidente que a profusão e diversidade de materiais escritos requerem que cada membro da sociedade funcione muito acima do nível básico da alfabetização exigido há décadas atrás.

Estamos perante uma competência fundamental no mundo actual, pois já não basta ser alfabetizado, é preciso dominar a senha que nos permite franquear as portas de acesso ao conhecimento, através de uma via simbólica poderosíssima que é a linguagem escrita.

Assim, culminamos esta investigação convictos da necessidade da chegada do dia em que a literacia não seja “um luxo de minorias privilegiadas” (Benavente, 1996:396), mas antes “um direito humano” (Soares, 2002:120), capaz de possibilitar que as novas gerações encontrem os recursos necessários para lembrar o seu passado, fazer face às dificuldades do presente e encarar o futuro com confiança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTINE, M. (1979). *A Fala Intermediária*. Lisboa: Via Editora.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- BENAVENTE, A. (coord.); ROSA, A.; COSTA, A.; ÁVILA, P. (1995). *Estudo Nacional de Literacia: Relatório Preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa.
- BENAVENTE, A. (coord.); ROSA, A.; COSTA, A.; ÁVILA, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Conselho Nacional de Educação.
- BHOLA, H. S. (1979). *Evaluation Funcional Literacy*. Amershan: Hulton Educational Publications.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORMUTH, J. R. (1973). "Reading literacy: its definition and assessment". In *Reading Research*, 9, 1, pp. 7-72.
- BRANCO, Alberto (2002). *O Contributo dos Mass Media no Ensino da História: Uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAGLIARI, L. C. (1998). "A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização". In R. Rojo (org.) *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*, pp. 61-86.
- CALSAMIGLIA, Helena; TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. L. (1988). *Na Vida Dez, na Escola Zero*. São Paulo: Cortez Editora.
- CASTELEIRO, J. Malaca (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- CASTRO, Rui Vieira de (2001). "A Gramática Escolar como texto normativo análise de algumas estratégias discursivas". In *Saberes no Tempo – Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*, pp. 211-227.
- CASTRO, Rui Vieira de (2003). "Contemporary discourse on literacy: Reading in the media". In Gerry Shiel & Úrsula Ni Dhálaigh (eds.), *Other Ways of Seeing: Diversity in Language and Literacy. Proceedings of the 12th European Conference on Reading*. Dublin: RAI/ ColourBooks, pp. 178-186.
- CASTRO, Rui Vieira de (direc.) (1999). *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 1. Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (direc.) (2002). *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 2. Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- CASTRO, São Luís (2000). "A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva". In Maria Raquel Delgado-Martins (org). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*, pp. 131-154.
- CERVERO, R. M. (1985). "Is a common definition of adult literacy possible?". In *Adult Education Quarterly*, 36, 1, pp.50-54.
- CHARTIER, A.; HEBRARD, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris: Centre Georges Pompidou.
- CHARTIER, R. (ed.) (1985). *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages.
- CNE - Conselho Nacional de Educação (1996). *Situação Nacional da Literacia – Actas do Seminário realizado em 18 de Outubro de 1995*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- COLAÇO, António (2006). *Dicionário Verbo da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- CORRÊA, M. L. G. (2001). "Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português". In I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento*. Campinas SP: Mercado de Letras, pp.135-166.
- COSTA, Francisco Alves da (1990). *Dicionário de Estrangeirismos*. Lisboa: Editorial Domingos Barreira.
- COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio (1952). *Dicionário de Língua Portuguesa*. 1ª ed. Porto: Porto Editora.

- COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio (1956). *Dicionário de Língua Portuguesa*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio (1989). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 6ª ed. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio (1994). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 7ª ed. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 8ª ed. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio (2002). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio (2006). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- COSTER, Michel de; BAWIN-LEGROS, Bernardette (1998). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. Sá da Costa.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1990). "Savoir lire et écrire aujourd'hui en Europe". In *Revista Portuguesa de Educação*, 1990, 3, pp. 27-35. Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1999). "Das reformas do ensino do Português". In *Revista Portuguesa de Educação*, 1999, 12, 1. Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (2000). "Processamento da Informação pela leitura e pela escrita". In Maria Raquel Delgado-Martins (org). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*, pp. 13-130.
- DELGADO-MARTINS, Maria; RAMALHO, Glória; COSTA, Armanda (org.) (2000). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- DIONÍSIO, Maria L. T. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Rio Tinto: Edições Asa.

- DIONISIO, Maria L. T. (1999). "Condições sociais de produção de leitores – Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico". In *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 1, pp. 127-148.
- DIONISIO, Maria L. T. (1999). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Braga: Universidade do Minho.
- DIONISIO, Maria L. T. (2006). *Educação e Literacias: Relatório da Disciplina*. Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- ELLEY, Warnick (1992). *How in the World do Students Read?*. Hamburg. Ed. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- FAIRCLOUGH, Norman (1989). *Language and Power*. New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis - The critical study of language*. London and New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (1997). "Discurso, mudança e hegemonia". In E. R. PEDRO (Org.). *Análise Crítica do Discurso*, pp. 77-103.
- FERNANDES, Francisco (1974). *Dicionário de antónimos e antônimos da Língua Portuguesa*. Porto Alegre: Globo.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- FIGUEIREDO, Cândido de (1973). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 14ª ed. Amadora: Livraria Bertrand.
- FIGUEIREDO, Cândido de (1982). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 15ª ed. Amadora: Livraria Bertrand.
- FIGUEIREDO, Cândido de (1996). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 25ª ed. Amadora: Livraria Bertrand.
- FINNEGAN, R. (1988). *Literacy and Orality*. Oxford: Brasil Blackwell.
- FREEDBODY, Peter; LUKE, Allan (1997). "Critical literacy and the question of normativity: an introduction". In G. Bull e M. Anstey (eds.), *The Literacy Lexicon*. NSW: Pearson Education.
- FREEDBODY, Peter; LUKE, Allan (2003). "Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model". In G. Bull e M. Anstey (eds.). *The Literacy Lexicon*. NSW: Pearson Education.
- FREIRE, Paulo (1976). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE, Paulo (1995). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, Eduardo; CASANOVA, José; ALVES, Nuno (1997). *Hábitos de leitura. Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: D. Quixote.
- FURET, F.; OZOUF, J. (1977). *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Minuit.
- GALL, M.; BORG, W.; GALL, J. (1996). *Educational research: An Introduction*. New Work: Longman Publishers USA.
- GAVE (2001). *PISA 2000 - Resultados do estudo internacional*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2003). *PISA 2000 - Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia científica e competências dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2004). *PISA 2003 - Resultados do estudo internacional*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2007). *PISA 2006 - Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE.
- GEE, James Paul (1996). *Social Linguistics And Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge Falmer.
- GEE, James Paul (2001) "Reading as situated language: a sociocognitive perspective". In *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, 8, pp. 714-725.
- GELB. I. J. (1973). *Pour une théorie de l'écriture*. Paris: Flammarion.
- GONÇALVES, F. Rebelo (1966). *Vocabulário da Língua Portuguesa*. Coimbra: Coimbra Editora.
- GOODY, Jack (1987). *The Interface between the Written and Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODY, Jack (Ed.) (1968). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOUGH, P.; EHRI, L.; TREIMAN, R. (eds.) (1992). *Reading Acquisition*. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRAFF, Harvey (1979). *The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick: Transaction.
- GRAFF, Harvey (1987). *The labyrinths of literacy. Reflections on literacy, past and present*. London: The Falmer Press.
- GRAFF, Harvey (1987). *The Legacies of Literacy*. Bloomington: Indiana University Press.

- HANNON, Peter (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. London: Routledge Falmer.
- HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. (eds.) (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association Inc. Publications.
- HARSTE, Jerome C.; MIKULECKY, Larry J. (1984). "The context of literacy in our society". In Alan C. Purves e Olive Niles (eds.). *Becoming readers in a complex society. Eighty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, pp. 47-78. Chicago/ IL: National Society for the Study of Education/ University of Chicago Press.
- HASAN, R. (1996). "Literacy, everyday talk and society". In R. Hasan e G. Williams (eds.). *Literacy in society*, pp. 377-424.
- HAVELOCK, Eric (1989). "Instruction of preliterate cultures". In Suzanne de Castell, Allan Luke e Carmen Luke (eds.). *Language, authority and criticism. Readings on the school textbook*, pp. 223-232.
- HECKLER, Evaldo (1984). *Dicionário Morfológico da Língua Portuguesa*. Brasil: Gráfica UNISINOS.
- HODGES, Richard (ed.) (1999). *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association Inc. Publications.
- HOUAISS (2003). *Dicionário Houaiss de antônimos e antônimos*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- INGRAM, D. (1989). *First language acquisition: Method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, P. W. (1988). *Internacional Policies for Third World Education: UNESCO, Literacy and Development*. London: Routledge.
- KATO, Mary A. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática.
- KINTGEN, Eugene R.; KROLL, Barry M.; ROSE, Mike (eds.) (1988). *Perspectives on literacy*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- KIRSCH, I.; GUTHRIE, J.T. (1977-1978) "The concept and measurement of functional literacy". In *Reading Research Quarterly*, 13, 4, pp. 485-507.
- KIRSCH, Irwin; JUNGBLUT, A. (1990). *Literacy: Profiles of America's Youth Adults - Final Report National Assessment of Educational Progress*. Princeton: Educational Testing Service.

- KIRSCH, Irwin; JUNGBLUT, A.; JENKINS, Lynn; KOLSTAD, Andrew (1993). *Adult Literacy in America*. Washington: National Center for Education Statistics.
- KLEIMAN, Angela (1998). "Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação". In R. Rojo (org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas linguísticas*, pp. 173-203.
- KLEIMAN, Angela (1999). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas SP: Mercado das Letras.
- KLEIMAN, Angela (2001). "Programa de educação de jovens e adultos". In *Educação e Pesquisa*, 27, 2, pp. 267-281.
- LAHIRE, Bernard (1993). *Culture Écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « L'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, Bernard (1999). *L'Invention de l'Illettrisme : Rhetorique Publique, Éthnique et Stigmates*. Paris: La Découvert.
- LANKSHEAR, Colin (1987). *Literacy, Schooling and Revolution*. New York: The Falmer Press.
- LEVINE, K. (1982). "Functional literacy: fond illusions and false economies". In *Harvard Educational Review*, 52, 3, pp. 249-266.
- LEVINE, K. (1986). *The Social Context of Literacy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- LOPES, Victor Silva (1980). *Iniciação ao Jornalismo*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.
- LURIA, A. R. (1976). *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundation*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- MAC LUHAN, Marshall (1969). *Learning in global village*. New York: Radical School Reform.
- MAC LUHAN, Marshall (1979). *Teoria da Imagem*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil.
- MACHADO, José Pedro (1981). *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*. Lisboa: Amigos do Livro Editores.
- MACHADO, José Pedro (1991). *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*. Lisboa: Publicações Alfa.
- MACHADO, José Pedro (1999). *Dicionário de Língua Portuguesa*. 1ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MACHADO, José Pedro (2000). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MACHADO, José Pedro (2001). *Grande Vocabulário de Língua Portuguesa*. Lisboa: Âncora Editora.

- MACHADO, José Pedro (2003). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MACWITINNEY, B. (1998). *The emergence of language*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- MAGALHÃES, Justino (1994). *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime: um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal*. Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- MARCUSCHI, L. (2000). "Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos" In I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento*, pp.23-50.
- MARCUSCHI, L. (2001). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. SP: Cortez Editora.
- MATEUS, Maria Helena Mira *et alii* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MATEUS, Maria Helena Mira; CORREIA, Clara Nunes (2001). *Saberes no Tempo - Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*. Lisboa: Edições Colibri.
- MCLAUGHLIN, M.; VOGT, M. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark: International Reading Association.
- MICHAELIS (1998). *Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.
- MICHAELIS (1998). *Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.
- MONTIGNY, Gilles; KELLY, Karen; JONES, Stan (1991). *Adults Literacy in Canada: Results of a National Study*. Ottawa: Statistics Canada.
- MORIN, Edgar (1981). *Cultura de massas no século XX, o espírito do tempo I: Neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- MULIS, Ina; MARTIN, Michael; GONZALEZ, Eugenio; KENNEDY, Ann (2003). *PIRLS 2001 International Report – IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Boston: Boston College.
- Mullis, I.; Martin, M.; Gonzalez, E.; Kennedy, A. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

- NÓVOA, António (dir.) (1993). *A imprensa de educação e ensino, repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- OCDE (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills - A New Framework for Assessment*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2002). *Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment. Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further Results from PISA 2000*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2004). *Education at a Glance - OCDE Indicators 2004*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2004). *Learning for Tomorrow's World - First Results from PISA 2003*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2005). *PISA 2003 Data Analysis Manual - SPSS Users*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy - A Framework for PISA 2006*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2006). *Education at a Glance – OCDE Indicators 2006*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2007). *PISA 2006 - Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OCDE Publishing.
- PEDRO, Emília (1992). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Caminho.
- PEDRO, Emília (org.) (1997). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho.
- PESSANHA, Ana M. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: ME. Instituto de Inovação Educacional.
- PIMENTA, F.; LEMOS, J. (1989). *Definição da Amostra de Portugal para o Estudo Internacional IEA/RL*. GEP: Dinâmica do Sistema Educativo.
- PINTO, Maria da Graça (1996). "O Estudo Nacional de Literacia: Do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca". In *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, XIII, pp. 357-406.

- PINTO, Maria da Graça (1998). *Saber Viver a Linguagem: Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- PINTO, Maria da Graça (2002). “Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal”. In Rui Vieira de Castro (org.). *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 2, pp. 95-123. Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- PORCHER, Louis (1974). *L' école parallèle*. Paris: Librairie Larousse.
- PORCHER, Louis (1976). *A Caminho da ditadura dos media?* Mem Martins: Editorial Inquérito.
- RAMALHO, Glória (2002). “Portugal no PISA 2000 - Condições de participação, resultados e perspectivas”. In Rui Vieira de Castro (org.). *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 2, pp. 25-50. Braga: CIEd – Universidade do Minho.
- RAMALHO, Glória (2003). “As aprendizagens no sistema educativo português: principais resultados de estudos realizados”. In Joaquim Azevedo (coord.), *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema eficaz*, pp.13-74.
- RAMALHO, Glória (2004). *Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Literacia Matemática PISA 2003*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.
- RAMALHO, Glória (2004). *Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Resolução de Problemas PISA 2003*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.
- RAMALHO, Glória (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.
- RAMALHO, Glória (coord.) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.
- RAMALHO, Glória (coord.) (2002). *Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Literacia Matemática e Competências dos Alunos Portugueses PISA 2000: Segundo Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.
- RAMALHO, Glória (coord.) (2003). *Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Literacia Científica e Competências dos Alunos Portugueses PISA 2000: Terceiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.
- REBELO, José (2002). *O Discurso do Jornal - O Como e o Porquê*. Editorial Notícias.
- RESNICK, Daniel P.; RESNICK, Lauren B. (1977). “The nature of literacy: an historical exploration”. In *Harvard Educational Review*, 47, 3, pp. 370-385.

- ROCA, M. S. (1989). *El analfabetismo en América Latina: reflexiones sobre los hechos, los problemas y las perspectivas*. Paris: UNESCO.
- ROJO, Roxane (1998). *Alfabetização e Letramento. Perspectivas Lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras.
- SALVADOR, Ângelo Domingos (1996). *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- SCHIEFFELIN, B.; GILMORE, P. (eds.) (1986). *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood: Ablex.
- SCHOFIELD, R. S. (1968). "The measurement of literacy in pre-industrial England". In Goody, J. (ed.). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 311-325.
- SCRIBNER, Sylvia (1988). "Literacy in three metaphors". In Eugene R. (eds.). *Perspectives on Literacy*. Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 71-81.
- SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SIGNORINI (orgs.) (2001). *O Ensino e a Formação do Professor. Alfabetização de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- SIGNORINI, I. (1999). "Letramento e (in)flexibilidade comunicativa". In A. B. Kleiman (org.) *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. pp. 161-199.
- SILVA, António Carvalho (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- SILVA, António de Moraes (1980). *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*. Lisboa: Confluência/ Livros Horizonte.
- SILVA, António de Moraes (2002). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa - Edição compactada*. Matosinhos: Empresa do Jornal de Notícias.
- SILVA, Elsa Costa (2001). "Desmitificar a (i)literacia". In *Diário de Notícias* (edição n.º 48362 – 20 de Agosto 2001).
- SILVA, Ezequiel Theodoro (1998). *Criticidade e Leitura*. Ensaios. Campinas: Mercado de Letras.

- SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- SIM-SIM Inês (1990). “*Literacia e Alfabetização: dois conceitos não coincidentes*”. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, pp. 199-235.
- SIM-SIM, Inês (1989). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês; RAMALHO, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP/ ME.
- SIM-SIM, Inês (1995). “Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua”. In Adalberto Dias de Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 197-226.
- SIM-SIM, Inês; RAMALHO, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP/ ME.
- SMITH, F. (1973) *Psycholinguistics and Reading*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- SOARES, Magda Becker (1986). *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. S. Paulo: Ática.
- SOARES, Magda Becker (1988). “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”. In Regina Zilberman e Ezequiel Th. da Silva (orgs.), *Leituras. Perspectivas Interdisciplinares*. pp. 18-29.
- SOARES, Magda Becker (2002). *Letramento: um tema em três géneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- SOUSA, Jorge Pedro (2004). *Introdução à análise do discurso jornalístico impresso*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- SOUSA, Jorge Pedro (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- STEINER-KHAMSI, G.; TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. (eds.) (2002). *New Paradigms and Recurring Paradoxes In Education for Citizenship*. Oxford: Elsevier Science.
- STREET, Brian (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- STREET, Brian (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- STREET, Brian (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.

- TFOUNI, Leda Verdiani (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Editora Pontes.
- TFOUNI, Leda Verdiani (1995). *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- TOFFLER, Alvin *et al* (1995). *Criando uma nova civilização*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H.; SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and Education In Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Delft: IEA.
- TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J.; AMADEO, J. (eds.). (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies for the IEA Civic Education Project*. Delft: IEA.
- TORRINHA, Francisco (1932). *Dicionário Português Latino*. Porto: Editorial Domingos Barreiro.
- TRINDADE, Maria de Nazaret (2002). *Literacia: Teoria e Prática - orientações metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora.
- TUCKMAN, G. (1978). *Making News. A Study in the Construction of Reality*. New York: The Free Press.
- TUIJNMAN, ALBERT *et alii* (ed.) (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/ Statistics Canada.
- TUIJNMAN, Albert; KIRSCH, Irwin; JONES, Stan e MURRAY, T. Scott (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/ Statistics Canada.
- UNESCO (1957). "World Illiteracy at mid-century: a Statistical Study". In *Monographs on Fundamental Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1958). *Recommendation concerning the International Standardization of Education Statistics*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1978). *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Education Statistics*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1982). *Para uma política da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO (1990). *Compendium of Statistics on Illiteracy*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1991). *World Education Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education*. Paris: UNESCO.
- VAN DIJK, T. A. (1983). "Semantic macro-structure and knowledge frames". In *Discourse comprehension*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale.

- VILLAS-BOAS, M^a Adelina (2001). *Avaliação do Desenvolvimento da Literacia*. Lisboa: ESE João de Deus.
- VVAA (1941). *Dicionário prático ilustrado*. Porto: Lello & Irmão Editores.
- VVAA (1984). *A Nation at Risk, The National Commission on Excellence in Education*. USA: Cambridge.
- VVAA (1988). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Empresa Literária Fluminense.
- VVAA (1994). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Empresa Literária Fluminense.
- VVAA (1995). *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editora.
- VVAA (1996). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Amadora: Lello & Irmão Editores.
- VVAA (2001). *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- WAGNER, D. A. (1983). "Ethno-graphies: an introduction". In *International Journal of the Sociology of Language*, 42, pp.5-8.
- WAGNER, D. A. (1986). "Studying literacy in Morocco". In Schieffelin, B.; Gilmore, P. (Eds.) *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood: Ablex.
- WAGNER, D. A. (1991). "Funcional literacy in Moroccan school children". In *Reading Research Quarterly*, 26, 2, pp.178-195.
- WOLTON, Dominique (1994). *Elogio do grande público*. Porto: Edições ASA.
- YUIL N.; OAKHILL, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.) (1997). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática.

ANEXO

Lista de textos que integram o *corpus*, apresentados por ordem cronológica:

Ano 2001: edição 1471 a edição 1522

- [T1] LEITE, António Pinto. “Neo-analfabetismo” In semanário *Expresso*, edição 1480, 10 de Março de 2001 (acedido em 2006.04.26).
- [T2] SANTOS, Nicolau. “O estado da Nação” In semanário *Expresso*, edição 1491, 26 de Maio de 2001 (acedido em 2006.05.07).
- [T3] RELVAS, Alexandre. “A primeira das prioridades” In semanário *Expresso*, edição 1497, 7 de Julho de 2001 (acedido em 2006.05.03).
- [T4] HENRIQUES, António. “Literacia marca passo” In semanário *Expresso*, edição 1513, 27 de Outubro de 2001 (acedido em 2006.04.26).
- [T5] BELARD, Francisco. “Latinices” In semanário *Expresso*, edição 1516, 17 de Novembro de 2001 (acedido em 2006.05.07).
- [T6] NOBRE-CORREIA J. M. “Da Iliteracia e tudo mais” In semanário *Expresso*, edição 1518, 1 de Dezembro de 2001 (acedido em 2006.05.07).
- [T7] CONTRERAS, Monica. “Estudantes portugueses reprovados” In semanário *Expresso*, edição 1519, 8 de Dezembro de 2001 (acedido em 2006.04.23).
- [T8] MONTEIRO, Henrique. “Portugal pela negativa” In semanário *Expresso*, edição 1519, 8 de Dezembro de 2001 (acedido em 2006.04.26).

- [T9] COLAÇO, Rogério. “Na Educação a crise do País” In semanário *Expresso*, edição 1520, 14 de Dezembro de 2001 (acedido em 2006.05.07).
- [T10] SILVA, Francisco Ferreira da. “Competitividade e investimento” In semanário *Expresso*, edição 1520, 14 de Dezembro de 2001 (acedido em 2006.05.07).
- [T11] MOURA, Vasco Graça. “Da Finlândia à Lusitânia” In semanário *Expresso*, edição 1521, 22 de Dezembro de 2001 (acedido em 2006.04.23).

Ano 2002: edição 1523 a edição 1574

- [T12] MADRINHA, Fernando. “Educação: os culpados de há 200 anos” In semanário *Expresso*, edição 1527, 2 de Fevereiro de 2002 (acedido em 2006.05.08).
- [T13] S. A.; CONTRERAS, Monica. “Educação dá a volta ao país” In semanário *Expresso*, edição 1529, 16 de Fevereiro de 2002 (acedido em 2006.04.23).
- [T14] MONTEIRO, Henrique. “Ar fresco na Educação” In semanário *Expresso*, edição 1539, 27 de Abril de 2002 (acedido em 2006.06.15).
- [T15] SILVA, Francisco Ferreira da. “Divulgar a leitura” In semanário *Expresso*, edição 1542, 18 de Maio de 2002 (acedido em 2006.04.23).
- [T16] LEITE, António Pinto. “Mercado da Educação” In semanário *Expresso*, edição 1542, 18 de Maio de 2002 (acedido em 2006.05.08).
- [T17] FERREIRA, Vicente. “Os senhores dos «media»” In semanário *Expresso*, edição 1542, 18 de Maio de 2002 (acedido em 2006.08.03).
- [T18] SERRA, José Almeida. “A realidade económica e social do país” In semanário *Expresso*, edição 1548, 29 de Junho de 2002 (acedido em 2006.07.04).
- [T19] ESTRELA, Edite. “Assim não!” In semanário *Expresso*, edição 1548, 29 de Junho de 2002 (acedido em 2006.05.08).

- [T20] ASSUNÇÃO, João Borges de. “Anjos da educação” In semanário *Expresso*, edição 1549, 6 de Julho de 2002 (acedido em 2006.04.23).
- [T21] SANTOS, Américo Ramos dos. “Burros e Doutores” In semanário *Expresso*, edição 1550, 13 de Julho de 2002 (acedido em 2006.04.27).
- [T22] PEREIRA, Carmelinda; ANTUNES, Maria do Rosário. “O «luxo» das bibliotecas escolares” In semanário *Expresso*, edição 1560, 21 de Setembro de 2002 (acedido em 2006.05.08).
- [T23] VIEIRA, Pedro Almeida. “Lisboa e Porto têm mais analfabetos” In semanário *Expresso*, edição 1567, 9 de Novembro de 2002 (acedido em 2006.04.26).

Ano 2003: edição 1575 a edição 1626

- [T24] HENRIQUES, António. “A educadora nº 12” In semanário *Expresso*, edição 1575, 4 de Janeiro de 2003 (acedido em 2006.04.26).
- [T25] MARTINS, Guilherme D’Oliveira. “Gerir o curto-prazo?” In semanário *Expresso*, edição 1575, 4 de Janeiro de 2003 (acedido em 2006.04.26).
- [T26] HENRIQUES, António. “Os livros que não voltam” In semanário *Expresso*, edição 1575, 4 de Janeiro de 2003 (acedido em 2006.04.26).
- [T27] DUARTE, Feliciano Barreiras. “Portugal precisa de ler” In semanário *Expresso*, edição 1595, 24 de Maio de 2003 (acedido em 2006.05.08).
- [T28] NEVES, Fernando dos Santos. “Ainda Portugal e o mar” In semanário *Expresso*, edição 1602, 12 de Julho de 2003 (acedido em 2006.05.08).
- [T29] SILVA, António Costa. “A produtividade é uma questão mental” In semanário *Expresso*, edição 1616, 18 de Outubro de 2003 (acedido em 2006.05.08).
- [T30] CONTRERAS, Monica. [entrevista a David Justino] “Manual do «Big Brother» é o primeiro” In semanário *Expresso*, edição 1620, 15 de Novembro de 2003 (acedido em 2006.04.23).

[T31] NEVES, Fernando dos Santos. “Propinas, Ensino Superior Público, a razão dos estudantes e a falta dela” In semanário *Expresso*, edição 1622, 29 de Novembro de 2003 (acedido em 2006.04.26).

Ano 2004: edição 1627 a edição 1679

[T32] GUERREIRO, António. “Um longo e obscuro desastre” In semanário *Expresso*, edição 1637, 13 de Março de 2004 (acedido em 2006.04.26).

[T33] SEIXO, Maria Alzira. “Escolas do paraíso” In semanário *Expresso*, edição 1639, 27 de Março de 2004 (acedido em 2006.04.29).

[T34] MATEUS, M^a Helena Mira. “Pode estudar-se a língua materna?” In semanário *Expresso*, edição 1643, 24 de Abril de 2004 (acedido em 2006.07.20).

[T35] URBANO, Pedro. “O mundo mágico da Educação” In semanário *Expresso*, edição 1655, 17 de Julho de 2004 (acedido em 2006.07.18).

[T36] CONTRERAS, Monica. “Portugueses chumbam na OCDE” In semanário *Expresso*, edição 1676, 11 de Dezembro de 2004 (acedido em 2006.04.23).

Ano 2005: edição 1680 a edição 1731

[T37] CONTRERAS, Monica. “Um imenso recreio” In semanário *Expresso*, edição 1686, 18 de Fevereiro de 2005 (acedido em 2006.04.24).

[T38] VALENTE, Guilherme. “Para que serve a escola?” In semanário *Expresso*, edição 1693, 9 de Abril de 2005 (acedido em 2006.07.25).

[T39] COUTINHO, João Pereira. “Carro-vassoura” In semanário *Expresso*, edição 1696, 30 de Abril de 2005 (acedido em 2006.08.03).

[T40] MONTEIRO, Henrique. “A exigência no Ensino” In semanário *Expresso*, edição 1696, 30 de Abril de 2005 (acedido em 2006.04.23).

[T41] ALVES, Clara Ferreira. “Ler e escrever, claro!” In semanário *Expresso*, edição 1709, 30 de Julho de 2005 (acedido em 2006.07.30).