

## LITEREXCLUSÃO NA VIDA QUOTIDIANA

*Maria do Carmo Gomes*

**Resumo** Compreender de que modo as pessoas com baixas qualificações escolares formais lidam com a informação escrita no seu dia-a-dia, constitui o principal objectivo deste artigo. Para tal, e a partir de um estudo de caso sobre o fenómeno da literacia, no contexto dos cursos de educação de adultos, do ensino básico recorrente do 1.º ciclo, analisam-se as dimensões processuais da utilização da leitura, da escrita e do cálculo na vida quotidiana. Exploram-se as práticas de literacia desenvolvidas, as situações em que são accionadas as competências básicas, os obstáculos encontrados e as soluções adaptativas preconizadas. Por fim, apresenta-se o conceito de literexclusão como uma das dimensões processuais das situações de exclusão social.

**Palavras-chave** Literexclusão, literacia, competências básicas, exclusão social.

### **Literacia: um conceito**

A “sociedade da informação” e a “economia do conhecimento” baseiam-se em lógicas de organização social que pressupõem o uso de competências básicas como a leitura, a escrita e o cálculo, competências essas que se tornaram ferramentas indispensáveis para agir eficientemente nestes sistemas.

Para Castells (1998), a problemática da exclusão social e da “nova pobreza” está associada à ausência de competências para lidar com a “sociedade da informação”, e nesta perspectiva pode-se afirmar que os diplomas escolares funcionam como elementos estruturantes de condições de existência específicas.

Com efeito, a crescente complexificação destas sociedades e o progresso tecnológico acarretaram novos problemas e desafios relacionados com a escolarização da população adulta. Às velhas questões, relacionadas com as elevadas taxas de analfabetismo e sua erradicação, através de políticas de ensino que garantissem a escolaridade mínima obrigatória a uma faixa cada vez mais alargada da população, sucederam-se novos questionamentos, que se ligam directamente com a forma como os indivíduos fazem uso das competências adquiridas, quer pela via formal de ensino, quer pela via informal das aprendizagens através das experiências quotidianas.

A cada vez maior impregnação da vida social e profissional por documentos escritos, o esbatimento das fronteiras do espaço físico através da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, o aumento crescente da circulação de informação escrita contida em diferentes suportes (e a necessidade da sua compreensão eficaz), a solicitação do uso da leitura e da escrita nas interações com as

instituições e no exercício da cidadania são algumas das características da “idade da informação”, para as quais uma das formas de dar uma resposta eficiente é o domínio da utilização de competências básicas, como a leitura, a escrita e o cálculo.

É neste contexto que surge em Portugal, no decorrer da última década, um novo conceito no panorama da investigação em ciências sociais — o de literacia. Até aí, as análises realizadas tinham em conta, essencialmente, a certificação formal das aprendizagens escolares. Media-se o analfabetismo ou os níveis de habilitações escolares atingidos, na tentativa de perceber a eficácia dos sistemas educativos. Mas ficava por analisar a aplicação das competências adquiridas e certificadas por processos de alfabetização/escolarização nas diferentes situações do dia-a-dia em que elas podem ser accionadas.

A ideia de que as aprendizagens tidas com sucesso em contexto escolar são a fórmula de preparação para o manuseamento dos conteúdos sociais com os quais os indivíduos se vão deparar ao longo da vida é hoje entendida como uma premissa incompleta. É pois necessário dar relevo à importância da preparação de indivíduos com capacidades para usar as competências escolares adquiridas ao longo da sua formação, naquilo que diz respeito às actividades diárias a desempenhar, qualquer que seja o contexto social da sua utilização. Estas competências são hoje em dia cada vez mais requisitadas, seja no âmbito profissional, pessoal, cultural ou cívico.

É esta tónica, na capacidade efectiva de uso das competências básicas de leitura, escrita e cálculo para o processamento de informação escrita na vida quotidiana, que a definição actual do que se entende por literacia acentua.

Por literacia entendem-se as “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” [Benavente (org.), 1996: 13]. Não se pretende, portanto, dar conta de fenómenos estáticos e dicotómicos, como no caso da oposição alfabetismo-analfabetismo, mas sim compreender a desigual distribuição das competências de leitura, escrita e cálculo, bem como o uso que delas se faz em situações concretas da vida quotidiana.

Por um lado, o desfasamento entre a certificação de qualificações escolares e a sua utilização nas várias situações da vida quotidiana vem demonstrar que a simples quantificação dos que possuem, ou não, títulos de frequência ou conclusão de anos de escolaridade não é suficiente para dar conta do modo como essas competências escolares adquiridas são usadas para o manuseamento da informação escrita. Por outro lado, a uniformidade atribuída aos indivíduos que obtêm certificação de um determinado nível de ensino oculta a multiplicidade de relações que se podem estabelecer com os diferentes tipos de materiais escritos nas situações concretas de utilização e recorrendo a inúmeras operações cognitivas.

São variadíssimos os exemplos de contacto que diariamente os indivíduos têm com a informação escrita e nos quais têm de efectuar operações cognitivas, de menor ou maior grau de exigência. Pense-se, por exemplo, nas diversas situações de interacção com instituições onde são fornecidos impressos para preencher dados pessoais, entre outros. Enumerem-se as situações em que é necessário ler um aviso, um folheto, ou um cartaz com informações ou explicações sobre um determinado assunto. Imagine-se a quantidade e a complexidade de cálculos que

diariamente todos realizamos — desde as situações de aquisição dos diferentes produtos e serviços indispensáveis à vida quotidiana até às operações de gestão dos orçamentos domésticos ou transacções monetárias. Poder-se-á afirmar que o quotidiano experienciado nas sociedades ocidentais está impregnado de situações nas quais o uso da informação escrita se assume como um dos elementos centrais de interacção.

Muitas destas situações são, habitualmente, resolvidas com relativa facilidade pelos indivíduos alfabetizados. Porém, alfabetização não significa uso eficaz da informação escrita em todas as situações, tal como ser analfabeto ou pouco escolarizado não corresponde literalmente à total incapacidade de ler, escrever ou calcular. Como se poderá, então, dar conta destes processos, que ultrapassam a esfera analítica da certificação formal de competências através da alfabetização/escolarização?

O conceito de literacia traduz, exactamente, a capacidade de os indivíduos utilizarem as competências básicas — a leitura, a escrita e o cálculo — para o processamento da informação escrita, contida em diferentes suportes, nas suas vidas do dia-a-dia. Pressupõe a existência de um contínuo de competências que pode ser medido através de níveis de proficiência na utilização desse tipo de informação.

Esta diversidade de utilizações, de situações, de processos e de posse de competências, e suas inter-relações com outros campos sociais — o educativo, o económico, o cultural, o cívico, etc. —, conduziu a análises distintas do fenómeno, desenvolvidas essencialmente em três grandes linhas de investigação:

- pesquisas sobre os *mecanismos cognitivos* associados à leitura, à escrita e ao cálculo, e suas relações com os diferentes campos da vida social;
- estudos de *caracterização extensiva* da distribuição das competências de literacia em amostras representativas de populações nacionais ou de segmentos específicos (como no caso dos alunos dos diferentes níveis de ensino);
- compreensão das *articulações que se estabelecem entre as diferentes dimensões sociais*, de que a literacia faz parte, entre outras, utilizando enquanto unidades analíticas indivíduos em contextos restritos e localizados.

### **Estudos sobre literacia e construção de uma problemática**

Tomando como elemento central as práticas quotidianas de uso da informação escrita, os estudos científicos foram cobrindo os múltiplos ângulos analíticos sobre o fenómeno da literacia, as suas distribuições, dinâmicas e complexas relações com as esferas educativas, culturais e económicas. Provenientes de diferentes campos científicos, essas pesquisas aparecem enquadradas, claro está, em formatos e com objectivos também dissemelhantes.

Se, por um lado, o que aparentemente se constata, com a pluralidade de abordagens a um mesmo fenómeno, no âmbito das ciências sociais, é a ideia

contrastante de enfoques particulares, parcelares e unilaterais de campos científicos distintos, como a história, a antropologia ou a sociologia, por outro, poder-se-á afirmar que o que os distingue realmente é a opção por quadros teóricos, estratégias metodológicas (utilizando para tal, métodos e técnicas de investigação distintos) e unidades analíticas específicas. Apresentar-se-ão a partir deste argumento, e a título ilustrativo, algumas das abordagens realizadas ao fenómeno da literacia.<sup>1</sup>

Uma primeira linha de estudos, relacionada indirectamente com a literacia, passa pela análise dos processos sócio-históricos de alfabetização e de implementação dos sistemas educativos, descrevendo os factores em que se basearam essas evoluções, as suas causas e consequências. Estes estudos procuram explicar, tanto as relações existentes entre os processos de alfabetização e as características dos sistemas políticos, económicos, familiares, religiosos, como as relações entre a oralidade e a escrita, a evolução dos métodos de ensino e aprendizagem ao longo dos séculos e as alterações ocorridas na função social atribuída à literacia (Mónica, 1977 e 1980; Ramos, 1988; Todd, 1990; Vincent, 2000).

Outras análises de vertente antropológica têm colocado o enfoque na investigação dos contextos culturais e suas implicações na utilização das competências de leitura, escrita e cálculo, tendo em conta o uso contextual que delas se faz — desde alguns dos estudos clássicos sobre a forma como as sociedades primitivas organizavam as suas categorias de pensamento (Lévy-Strauss, 1976), até às pesquisas que se debruçaram sobre o aparecimento da língua como elemento fundamental para o desenvolvimento da comunicação e, conseqüentemente, da escrita alfabetizada como formas de organização do pensamento humano (Goody, 1988).

Raul Iturra (1990) e Filipe Reis (1997 e 1995) chamam também a atenção para a importância dos contextos socioculturais como enquadramentos específicos dos modos de relação que se estabelecem com a escrita. Reforçam a ideia de que a literacia se inscreve num continuum entre oralidade e escrita e, por isso, consoante os contextos em que é utilizada, surgem diferentes modalidades de uso da informação escrita na vida quotidiana. Para estes autores interessa entender de forma transversal as competências de leitura, escrita e cálculo, ao mesmo tempo que não se deverão perder os significados dos usos contextualizados.

Por fim, com importância central, surgem os estudos realizados no âmbito da sociologia, desenvolvidos em sentidos complementares, a partir dos quais, se podem desenhar dois tipos de pesquisas:

- os *estudos extensivos* das práticas, auto-avaliações e avaliação directa das capacidades básicas de utilizar a informação escrita na vida quotidiana, possibilitando a definição de perfis de distribuição da população adulta por níveis de literacia;<sup>2</sup>
- as *pesquisas monográficas*, que pretendem analisar essas capacidades a partir de enquadramentos socioculturais ou características sociais específicas de determinados indivíduos.<sup>3</sup>

Estes trabalhos vêm exactamente no seguimento dos dois paradigmas existentes nos estudos sobre literacia:

- *transversal-estruturalistas*: objectivam a quantificação e a extensão do fenómeno da literacia, habitualmente, em unidades sociais de análise que poderão corresponder a um país, a uma região (por exemplo, a União Europeia ou o continente norte-americano) ou, até mesmo, para comparação de vários países, à escala mundial. Consegue-se através deles estudar as estruturas e os perfis de distribuição das populações por níveis de literacia;
- *local-culturalistas*: a partir de uma escala local e de um determinado contexto, pretendem perceber como é que os indivíduos se relacionam com a informação escrita e de que formas o fazem.<sup>4</sup> Estas análises são aprofundadas sob a forma de estudos de caso, no sentido de compreender como determinado grupo de pessoas com características semelhantes (por exemplo, os indivíduos pertencentes a uma determinada etnia, os agricultores de uma região do interior de Portugal, os jovens de origens operárias, etc.) usam e se relacionam com os materiais escritos, bem como que implicações sociais esses modos de relação têm nas suas vidas quotidianas.

Separam-se, assim, os que adoptam abordagens metodológicas extensivas-quantitativas dos que utilizam metodologias intensivas-qualitativas.

Já referido, o estudo nacional de literacia — que se toma aqui enquanto referente teórico, metodológico e empírico para a análise do fenómeno da literacia em Portugal — propõe “um conceito de literacia enfatizando o processamento de informação escrita na vida quotidiana contemporânea, com as suas infinitas variantes, mas, também, com a crescente transversalidade social de suportes e situações, de práticas de literacia e de competências necessárias para as desenvolver” (Costa e Ávila, 1998: 135), ao mesmo tempo que, com as análises monográficas, pretende dar conta da utilização da literacia em contextos socioculturais particulares e delimitados. Ora “a transversalidade tendencial destas situações implica, ao mesmo tempo, que não possuir competências de literacia para as enfrentar com autonomia é sinónimo de forte probabilidade de exclusão social e, certamente, de significativa restrição de oportunidades sociais” (*idem*: 135).

O centramento da atenção em novos fenómenos sociais que resultam do próprio desenvolvimento do sistema educativo, como é o caso da literacia, e nomeadamente, dos processos de decifração da informação escrita, desenrolados nas diferentes situações em que são utilizadas as competências de leitura, escrita e cálculo, traz à investigação científica, não só a possibilidade de inovar conceptualmente, como também a construção de novos objectos de estudo e o desenho de estratégias metodológicas adequadas.

A investigação na qual se baseia este artigo pretendeu ser mais um contributo para os estudos sobre o fenómeno da literacia, particularmente para os de carácter qualitativo-intensivo. Partindo de um objecto empírico constituído por indivíduos com fracos recursos escolares formais (ou total ausência dos mesmos), situados em posições estruturalmente desfavorecidas e enquadrados em molduras socioculturais específicas de situações de exclusão social, procurou-se perceber que competências de leitura, escrita e cálculo possuem e de que modo são accionadas nas diferentes situações de uso da literacia.<sup>5</sup>

A ênfase colocada nas características processuais do uso das competências de literacia em contextos particulares permitiu, por um lado, compreender os processos de decifração da informação escrita desenvolvidos e, por outro, identificar os elementos contextuais presentes nas situações de uso da literacia. Perceber como indivíduos pouco escolarizados utilizam a informação escrita, em que situações e para que fins, mostra como é importante desocultar a diversidade de processos e contextos de uso da literacia. Diversidade e especificidades que de outro modo não poderiam ser analisadas.

Concretizando, a investigação foi realizada numa escola de 1.º ciclo, situada numa freguesia da cidade de Lisboa, onde em horário pós-laboral decorriam cursos de educação de adultos do ensino básico recorrente. Os alunos, na sua maioria de etnia cigana, com ausência de percursos escolares anteriores ou com estes muito reduzidos, encontravam-se a frequentar esses cursos como contrapartida do rendimento mínimo garantido (RMG). Foi neste contexto, e junto destes alunos, que se desenvolveu um estudo de caso sobre literacia, tendo como referente empírico a população escolar dos cursos do ensino recorrente de 1.º ciclo, existentes na escola.<sup>6</sup>

Deste modo, pretendia-se dar conta, por um lado, da forma como os saberes escolares são valorizados e que importância adquirem para determinados contextos socioculturais específicos; por outro, do modo como os indivíduos que não possuem essas certificações formais agem nas sociedades modernas e letradas. Contextualizar socioculturalmente o estudo da literacia, sem que se perca a tónica colocada no uso e no continuum de competências que o conceito enfatiza, assim como o seu carácter de transversalidade, foi, exactamente, o que se pretendeu realizar ao longo da pesquisa que sustenta os resultados que a seguir se apresentam.

### **Práticas de literacia**

A população escolar dos cursos de educação de adultos analisada caracteriza-se por uma subalternização social. Pertencem aos grupos mais desfavorecidos económica e socialmente. Vivem em condições de habitação muito precárias e/ou degradadas. Têm modos de vida específicos, quer por alguns deles pertencerem a grupos étnicos com traços socioculturais muito vincados, quer por a maioria viver em situações de pobreza, sendo, por isso, beneficiários de medidas de protecção social, como o RMG. Os seus processos de escolarização caracterizam-se por situações de ausência ou abandono escolar precoce, o que se traduz na posse de fracas competências de leitura, escrita e cálculo. Colocadas em evidência tais características, será fácil associar esta população àqueles que maiores dificuldades têm em lidar com a informação escrita na vida quotidiana.

Interessa então perceber: de que modo são utilizadas as competências básicas? Em que situações? Quais os obstáculos com que se confrontam? Que soluções encontram? Que valorizações fazem destes saberes? E como auto-avaliam as suas posições relativamente às competências de leitura, escrita e cálculo?

Para dar resposta a estas questões, analisaram-se os aspectos qualitativos relacionados quer com as práticas de literacia relativamente aos domínios da leitura, da escrita e do cálculo, quer com as respectivas auto-avaliações. Trata-se, pois, de revelar os contornos da multiplicidade de situações, referentes ao uso da literacia, vividas quotidianamente pelos indivíduos pertencentes aos níveis baixos ou muito baixos da escala quantitativa (níveis 0 e 1).<sup>7</sup>

Contudo, não se pode esquecer que tendo este artigo como suporte empírico uma investigação qualitativa baseada, essencialmente, na técnica da entrevista semidirectiva, os dados recolhidos são apreciações subjectivas das dinâmicas e das estratégias, contextualizadas em quadros socioculturais mais abrangentes, tais como as posições estruturais (origens e trajectórias sociais) e os modos de vida dos próprios indivíduos. Para enriquecer as análises interpretativas que a seguir se prosseguirão, recorrer-se-á a fragmentos dos discursos produzidos sobre as experiências sociais efectivamente vividas.

Um dos indicadores indirectos de medida da literacia trabalhado no estudo nacional, tal como já havia sido feito nas pesquisas internacionais, foi o das práticas de leitura, escrita e cálculo na vida quotidiana, através das declarações prestadas pelos inquiridos [Benavente, (org), 1996: 148]. Este indicador assume nesta investigação especial pertinência e acuidade, já que aqui se trata de colocar em evidência a multiplicidade de formas de lidar com a informação escrita, utilizada por indivíduos que se caracterizam por se situarem, de modo semelhante nas escalas quantitativas de literacia, competências básicas de leitura, escrita e cálculo.

Por *práticas de literacia* entende-se a utilização das competências básicas de ler, escrever e calcular em situações específicas de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Estas situações remetem-nos para três dimensões de literacia fundamentais, identificadas nos estudos extensivos, como o são, a literacia em prosa, a literacia documental e a literacia quantitativa.

As situações de utilização das competências de leitura, escrita e cálculo são diversas, como se sabe. Contudo, deve-se também ter em conta o facto de serem mediatizadas pelas diferentes posições relativas à posse das mesmas. Distinguem-se, assim, três tipos hierarquizados de práticas de literacia, baseados nos conteúdos substantivos, relativamente às dimensões atrás enunciadas (prosa, documental e quantitativa): as nulas, as rudimentares e as básicas. A construção destes três tipos de práticas ajuda a compreender que a literacia, nas suas diferentes dimensões e práticas, se reveste de componentes de diversidade a ter em conta, não só, na análise das situações de utilização, mas também na complexidade dos processos de aprendizagem escolar.

Nas práticas de literacia nulas, encontra-se a inexistência de competências de leitura, escrita e cálculo, situação muito semelhante à dos indivíduos que estão numa posição de analfabetismo literal, ou seja, de total incapacidade para o processamento da informação escrita. Quanto ao segundo tipo, identificado por práticas rudimentares, remete para uma utilização com grandes dificuldades das competências da leitura, da escrita e do cálculo. No terceiro tipo de práticas, inclui-se o accionar das competências de literacia de forma básica.

No primeiro tipo identificado, poderá parecer contraditória a tentativa de

definição de práticas de leitura, escrita e cálculo que são conceptualizadas como nulas. Contudo, poderá verificar-se que, em muitos casos, embora a posse de competências não exista, elas estavam nesse momento a ser adquiridas nos cursos que esses alunos frequentavam, e daí a pertinência de que se revestem para esta análise. Por outro lado, estes tipos correspondem a cada uma das competências básicas, ou seja, a leitura, a escrita e o cálculo, respectivamente. Assim, para cada uma delas, o tipo de prática utilizado por cada indivíduo pode ser diferente. Uma pessoa que desenvolva práticas nulas relativamente à leitura e à escrita, por exemplo, poderá utilizar práticas básicas para as competências de cálculo. Aliás, esta é uma situação bastante frequente.

Já o segundo tipo diz respeito às práticas de literacia rudimentares, pressupondo, pelo menos, a posse de competências e a sua utilização em contextos sociais e relacionais específicos. Este quadro sugere, assim, a separação das três dimensões de literacia e a realização duma análise da utilização das competências básicas distintamente.

Relativamente à literacia em prosa, a utilização das competências de leitura é feita ainda de uma forma muito elementar. Proceder-se à identificação das letras para se conseguir realizar a leitura das palavras.

No que se refere à escrita, ainda na dimensão de prosa, a principal utilização desta competência passa por se conseguir assinar o nome. Deve aqui entender-se por assinar o nome, escrever as várias palavras que o compõem, e não redigir uma assinatura num qualquer documento. Esta forma de utilização da escrita passa, antes de mais, por processos de memorização do desenho das letras e respectiva sequência ou por copiar (escrever) repetidamente algumas palavras.

Na dimensão de literacia documental, a utilização da competência da escrita permite, agora sim, assinar o nome, ou preencher alguns dados factuais de caracterização recorrente, como a morada de residência, os nomes dos pais, e pouco mais.

[E] Então, por exemplo, quando a R tem que preencher papéis, impressos... consegue?

[R] Não. Se tá no meu nome ou no nome do meu pai, claro que eu sei escrever o nome do meu pai e da minha mãe... e o meu nome... mas se tá ali outras coisas... não, não sei escrever...

([R] Sexo feminino, 24 anos, solteira, natural de Angola, frequência da 3.<sup>a</sup> classe)

Sobre a utilização das competências de cálculo, e no que toca à sua rudimentaridade, é possível fazê-lo através da identificação dos algarismos, ao relacioná-los com quantificações concretas ou executando operações aritméticas básicas (adição, subtração, multiplicação, divisão), embora sem recorrer ao cálculo escrito. Quer-se com isto referir, as competências de fazer contas de cabeça, especialmente desenvolvidas nas actividades do negócio (venda ambulante).

[E] Sabe somar, dividir?

[C] Dividir, mais ou menos, agora somar sei...

[E] Não sabe fazer contas no papel?

[C] Não.

[E] Não sabe escrever os números...

[C] Não.

[E] Mas sabe fazer contas de cabeça...

[C] Sim, se for assim contas muito altas não, mas alguma coisa sei... É de cabeça mesmo, pronto... pronto, às vezes também há alturas que eu também, é pouco, mas vou às vezes com o meu marido ao negócio, e sei fazer contas, sei quanto é, quanto não é, quanto devo dar, quanto não devo dar de troco, sei... Isso não me engano, não me atrapalho...

([C] Sexo feminino, 24 anos, casada, etnia cigana, sem escolaridade)

Como ilustração do terceiro tipo de práticas de literacia identificado, as básicas, pode referir-se que relativamente à dimensão de literacia textual ou em prosa, inclui-se aqui a leitura de forma básica, sem que se consiga fazer a interpretação do significado de palavras ou frases mais complexas.

[E] Mas, por exemplo, o Sr. J consegue ler aqui isto (mostro-lhe os tópicos para a entrevista).

[J] "tipicos para entrevista".

[E] "entrevista" está bem, mas é "tópicos".

[J] "tópicos", tá a ver lá tá a tal coisa... "tópicos" ... tá aqui o acento no "o".

[E] Mas consegue ler perfeitamente?

[J] Leio... leio, mas... e aqui "percurso biolo... bijográfico".

[E] Biográfico, biográfico... de biografia...

[J] Prontos, é isso mesmo...

[E] Mas consegue ler bem?

[J] Leio, leio...

[E] Às vezes o que acontece é que não consegue perceber?

[J] Pronto, lá tá... eu não perçoço...

[E] O que é "biográfico" por exemplo?

[J] Sei que é "tópicos" e não sei quê... não é isso?

([J] Sexo masculino, 44 anos, casado, etnia cigana, frequência da 2.<sup>a</sup> classe)

A escrita de textos é referida como sendo utilizada muito irregularmente, e caracterizada pelos erros ortográficos e pela simplicidade das mensagens e dos contextos de uso.

[S] Ha! Uma carta é mais difícil, eu posso escrever uma carta mas apresento aí 50 (risos)... Posso apresentar 20, 10 erros, qualquer coisa, tá a compreender... há sempre ali 5, 6, 7... pode haver, pronto, mas assim eu ir aí, pronto, tratar de um documento qualquer, né... e elas que me dêem, "olhe, preencha a data, o mês, a profissão..." e aquilo tudo... não tenho problemas em preencher... porque eu a escrever, quer dizer, tenho umas faltas... copiar eu consigo tudo, tá a ouvir, se você me der ali pelo menos uma folha escrita por você, não é... tum, tum, tum, tum... e

depois der-me a mim p'ra mim escrever aquilo que tá ali, eu escrevo... escrevo e não me engano... pois, escrevo tudo, e diferença a letra...

([S] Sexo masculino, 36 anos, casado, etnia cigana, frequência da 2.<sup>a</sup> classe)

No que se refere à utilização das competências de literacia em documentos, este tipo de práticas consubstancia-se em conseguir completar o preenchimento de impressos básicos, como por exemplo, o do pedido do bilhete de identidade.

O uso do cálculo assume neste último tipo a forma de escrita, conseguindo-se realizar as contas tal como se aprendem na escola, através de determinada representação gráfica e cumprindo as operações aritméticas necessárias para o efeito. Ainda referida, relativamente a esta dimensão, e com um carácter de excepcionalidade, é a utilização de máquinas de calcular electrónicas para a realização, mais uma vez, das operações aritméticas básicas.

Em síntese, identificaram-se nos alunos dos cursos de educação de adultos do ensino básico recorrente do 1.<sup>o</sup> ciclo, três tipos hierarquizados de práticas de literacia em relação a cada uma das dimensões utilizadas nos estudos quantitativos sobre esta temática — a literacia em prosa, a literacia documental e a literacia quantitativa. Estas práticas variam entre a total ausência de capacidades para lidar com a informação escrita através da leitura, da escrita e do cálculo, até à utilização de modo básico dessas competências. As primeiras foram designadas por práticas nulas e correspondem à total incapacidade de utilizar as competências básicas de literacia na vida quotidiana, relativamente a cada um dos domínios analisados. Seguidamente, identificaram-se as práticas rudimentares, que se traduzem, habitualmente, em grandes dificuldades no manuseamento da informação escrita, ora na dimensão de prosa, ora na documental, ora na quantitativa. Por fim, as práticas básicas traduzem-se na utilização da literacia no dia-a-dia com relativa facilidade, como saber ler e escrever e/ou realizar cálculos escritos simples.

Esta hierarquização dá conta de situações diversas dentro dos níveis definidos para a escala de medida quantitativa. Tendo estes indivíduos distribuições pelos níveis quantitativos 0 e 1, pode afirmar-se que estes três tipos de práticas correspondem a diferentes posicionamentos no interior dos mesmos. Deste modo, às práticas nulas correspondem posicionamentos de nível 0, enquanto as básicas e rudimentares podem associar-se a distribuições equivalentes ao nível 1 de literacia. Estas práticas contêm uma diversidade de situações de uso das competências básicas, que as tornaram passíveis de tipificação no decorrer deste trabalho, constituindo-se como uma desagregação de pelo menos dois níveis da escala quantitativa.

As práticas de literacia, assim sistematizadas, permitem ainda estabelecer relações com as situações de uso e com o tipo de suportes em que a informação escrita a manusear está contida. Perante estes três tipos de práticas, os suportes mais frequentemente utilizados são, na sua maioria, aqueles que foram designados no estudo nacional de literacia como os menos formais, por exemplo, as legendas televisivas, as informações afixadas em instituições a que recorrem, o número e o destino de transportes públicos, as receitas médicas, etc.

### Situações contextuais de uso

Mostrada a diversidade das práticas de literacia dos indivíduos entrevistados, é agora altura de passar à análise de algumas situações que surgem como contextos habituais para o seu uso, bem como dos obstáculos com os quais estes se deparam e as soluções que encontram para resolvê-los. Estas situações, embora assumam, cada vez mais, um carácter generalizado, são mediadas pelas diferentes posições relativamente à posse das competências básicas, o que origina, como se verá mais adiante, variações nas formas como são utilizadas e nos contextos situacionais e relacionais onde ocorrem.

Podem identificar-se, genericamente, a partir da informação contida no quadro 1, duas ordens de situações em que surge a necessidade de decifrar a informação escrita e, conseqüentemente, de accionar as competências de literacia:

- as que se prendem com a *interacção a estabelecer com instituições públicas e privadas*, seja para resolver os processos de abertura de conta ou transferência de dinheiro num banco, seja para pedir ou renovar o bilhete de identidade ou um outro cartão de identificação, como os de contribuinte ou o de utente do serviço nacional de saúde, em serviços de atendimento ao público;
- as que, em princípio, *não requerem qualquer tipo de relação interpessoal*. Ler as legendas da televisão, identificar qual o autocarro que serve para determinado destino, ler uma informação afixada em forma de aviso ou o nome de uma rua, ler o preço de um produto, etc., são alguns dos exemplos em que as competências de literacia são necessárias e utilizadas para processar a informação escrita.

Os casos apresentados no quadro 1 não constituem, claro está, a totalidade das situações de uso que podem ser referidas por esta população. Dão apenas uma ideia da diversidade de situações experienciadas, ao mesmo tempo que caracterizam um determinado tipo de uso da literacia, associado às pessoas que possuem estas competências de modo muito reduzido.

Apresentam-se de seguida algumas das situações de uso da literacia, identificadas no quadro 1, através de um exercício de análise mais pormenorizado.<sup>8</sup>

**Quadro 1** Situações contextuais de uso das competências de literacia

Situações contextuais de uso	Descrição
<i>Situação A</i> O bilhete de identidade: pagar ou encher os papéis?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Total ausência de competências de literacia — identificação do analfabetismo através do carimbo "Não sabe assinar";</li> <li>– evitamento de exposição das incapacidades de leitura e escrita, recorrendo a outras pessoas que possuem as competências de literacia necessárias;</li> <li>– preenchimento dos impressos e assinatura do bilhete de identidade realizados de forma eficaz.</li> </ul>
<i>Situação B</i> A ida ao banco e/ou aos correios: pôr o dedo ou assinar o nome	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilização da impressão digital como forma de atestar a sua identidade — pôr o dedo;</li> <li>– preenchimento e assinatura dos impressos realizados de forma eficaz.</li> </ul>
<i>Situação C</i> As finanças: passar a ser contribuinte	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Recurso a outras pessoas que possuem as competências de literacia necessárias, frequentemente os próprios funcionários das instituições.</li> </ul>
<i>Situação D</i> RMG e realojamento: caminhos do beneficiário	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Incompreensão total dos processo de se tornar beneficiário do RMG — recorrência a outras pessoas que possuem as competências de literacia necessárias;</li> <li>– existência de muitas dificuldades em compreender determinadas informações, principalmente as que estão contidas em cartas ou impressos.</li> </ul>
<i>Situação E</i> As letras na televisão...	<ul style="list-style-type: none"> <li>– As legendas da televisão são uma das formas mais frequentes de leitura — uns conseguem lê-las com facilidade, enquanto outros não o fazem, devido à rapidez com que passam, em conjunto com as dificuldades de leitura que têm.</li> </ul>
<i>Situação F</i> Apanhar um autocarro para o Martim Moniz: 42 ou 60?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Insuficiência das capacidades de leitura ou de identificação dos algarismos para se saber qual o autocarro a tomar para determinado destino;</li> <li>– utilização da solução imediatista de perguntar a alguém no momento em que chega o transporte à paragem, "é o 42 ou o 60?", quando se sabe qual o número da carreira que se quer ou deve tomar para determinado destino.</li> </ul>
<i>Situação G</i> As ruas sem nome e os avisos sem palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grandes dificuldades no manuseamento da informação escrita encontram-se nas pessoas com as capacidades de literacia mais reduzidas, comprometendo muitas vezes o acesso a um determinado local ou serviço (ex: farmácias de serviço, avisos nos centros de saúde ou hospitais).</li> </ul>
<i>Situação H</i> Compras e trocos: Quanto é? Quanto lhe devo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A maioria das situações não implica o uso do cálculo escrito, mas sim as operações aritméticas feitas de cabeça;</li> <li>– a utilização da escrita para realização dos cálculos aritméticos passa quase sempre pelas aprendizagens no contexto escolar.</li> </ul>
<i>Situação I</i> Receitas médicas e culinárias: as quantidades certas para os produtos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– As competências de cálculo utilizadas nestas situações pressupõem não só as operações aritméticas mas também a leitura dos textos contidos nesses documentos. Este accionar de múltiplas competências simultaneamente complexifica o processo de decifração da informação e de resolução dos problemas a ele associados.</li> </ul>
<i>Situação J</i> Jornais, revistas e livros: da Bola aos quadradinhos...	<ul style="list-style-type: none"> <li>– As práticas de literacia desenvolvidas por esta população baseiam-se praticamente na utilização de suportes informais;</li> <li>– a leitura de jornais, livros e revistas é realizada sobretudo em suportes cujos conteúdos não sejam demasiado complexos — jornais desportivos, revistas cor-de-rosa, livros de banda desenhada.</li> </ul>

*Situação A. O bilhete de identidade: pagar ou encher os papéis?*

Ir ao arquivo de identificação para obtenção do bilhete de identidade é uma das situações mais citadas pelos alunos, na qual se accionam, muitas vezes pela primeira vez, competências de literacia.

O documento que confere aos portugueses o estatuto de cidadãos, em alguns casos, atribui também uma característica negativa — a de não saber assinar. Neste cartão de identificação, a existência do carimbo em que se lê “Não sabe assinar” é uma marca da inexistência absoluta das competências básicas. O sonho de alguns é um dia poderem vir a assinar o bilhete de identidade com o seu nome.

[M] Eu não sabia fazer o meu nome... já tentei fazer o meu nome... porque eu tenho no bilhete de identidade “não sabe assinar”... Por exemplo, eu vou tirar o bilhete de identidade, se eu não sei assinar, como é que eu posso assinar o bilhete de identidade... uma pessoa que não sabe assinar não sabe assinar bilhete de identidade nenhum...

([M] Sexo masculino, 35 anos, solteiro, frequência da 2.<sup>a</sup> classe)

Outros já concretizaram o sonho de saber assinar exibindo os bilhetes de identidade por eles assinados como prova cabal do que tinham acabado de afirmar. Se não se sabe assinar, claro que também não se consegue preencher os impressos de pedido ou de renovação do bilhete de identidade. Nestes casos, a solução passa por pagar a alguém que lhes preste esse serviço.<sup>9</sup>

[M] No bilhete de identidade tenho que pagar à pessoa que me tá a preenchê-lo, qualquer pessoa faz isso, até mesmo... não é só eu, a maior parte das pessoas que vão lá ao bilhete de identidade, não é... e eles tão ali à porta... e uma pessoa dá aí 500 paus ou 600 paus, prontos, e eles lá preenchem o papel e tal, prontos, tudo bem... e a partir daí, prontos, eu tou a olhar p’ró senhor que tá a escrever e tou assim naquela “vou pagar este dinheiro, já viste, enquanto vou pagar 600 ou 700 escudos p’ra me porem essas coisas no papel se eu soubesse escrever e ler, poupava esse dinheiro e tava descansadinho da minha vida”...

([M] Sexo masculino, 35 anos, solteiro, frequência da 2.<sup>a</sup> classe)

Outra forma de lidar com este tipo de situação é evitar expor as incapacidades de usar a informação escrita.

[A] Alguns (referindo-se aos funcionários das repartições públicas) “Ah, não posso preencher”...

[E] E nessas situações como é que faz?

[A] Nessas situações fico assim... Olhe se não pode vou outro dia ou, pronto, a outra hora que não tá ninguém... ou levo outra pessoa...

[E] E quando diz que traz alguém quem é que leva?

[A] Pode ser um sobrinho meu...

([A] Sexo masculino, 24 anos, solteiro, etnia cigana, sem escolaridade)

Existem ainda os que conseguem preencher os impressos, embora com dificuldades, sem terem que recorrer a outras pessoas, porque possuem as competências básicas de leitura e escrita para o fazerem.

[E] Imagine que vai fazer o bilhete de identidade, tem de saber escrever, nessa altura como é que faz?

[JP] Dão-me um papel e eu escrevo...

[E] E é o senhor que preenche? Não precisa...

[JP] É. Não preciso...

([JP] Sexo masculino, 45 anos, solteiro, etnia cigana, frequência da 3.<sup>a</sup> classe)

Mais uma vez, fica evidenciada a diversidade de modos de lidar com a mesma situação, preconizados por indivíduos que, não só possuem diferentes capacidades de processar a informação escrita como também se relacionam de forma distinta com a visibilidade que essas incapacidades poderão adquirir.

#### *Situação D. RMG e realojamento: caminhos do beneficiário*

Ser beneficiário do RMG implica, também, um conjunto de relações a estabelecer com um leque variado de instituições e respectivos funcionários, que vão desde o gabinete de realojamento à assistente social.

Se, por um lado, beneficiar do RMG já é, muitas vezes, um processo de contornos pouco simples, para esta população, a gestão dessa situação e suas interligações com outros procedimentos administrativos como, por exemplo, as situações de realojamento, tornam ainda mais complexas as interações a estabelecer com as instituições.

Uns acabam por nunca compreender como se poderá desenvolver um processo de se tornar beneficiário do RMG, outros embora até tendo um certo conhecimento sobre a forma como se desenrola, têm muitas dificuldades em compreender determinadas informações, principalmente as que estão contidas em cartas ou impressos.

[J] (...) tá p'ra resolver, mandou-me uma folha, tive a ver aquilo mas não percebo... entendo alguma coisa, não sou estúpido, mas não entendemos certas coisas que elas dizem, não é... o português, não é... certas palavras... querem dizer umas coisas, e a gente pensa que são umas e são outras... só que tenho pessoas amigas... e eles preencheram-me tudo...;

[E] Tinha que preencher uns papéis?

[J] Tinha de preencher os papéis... porque "amanhã ou depois tem de lá ir entregar isto"...

([J] Sexo masculino, 44 anos, casado, etnia cigana, frequência da 2.<sup>a</sup> classe)

As dificuldades de lidar com a informação escrita revelam-se também com os processos de realojamento, nos quais é frequente surgirem equívocos, por não se conseguir uma relação eficaz com toda a burocracia que os envolve. Estas dificuldades

são, no plano social, um dos factores que condicionam as situações de exclusão. Ao não se dominar a relação com as instituições e com a informação escrita, ficam ainda mais comprometidas as soluções que poderiam ser impulsionadoras de processos de integração social mais alargados, como é o caso do acesso ao RMG ou a uma habitação no âmbito de realojamentos.

[J] Mas eu disse “Olhe, minha senhora... eu p’ra sair daqui... p’ra eu apanhar a casa... e os meus filhos não ficarem todos comigo, antes quero tar aqui na barraca, tenho muito espaço na minha barraca e eu quero ver se apanho casa aos meus filhos”... E ela ficou assim, foi ao computador... diz que tinha que ir ver ao computador se era mentira se era verdade...

[E] Elas estavam a pôr em causa se os seus filhos já tinham recebido casa?

[J] Se já tinham recebido... e pelos nomes... há lá uns nomes comparados com os meus filhos... (...) E ela foi tirar a dúvida e agora vou lá saber... Agora tenho que lá ir entregar os papéis... o resto... deles... que é p’rós meus filhos apanharem casa...

([J] Sexo masculino, 44 anos, casado, etnia cigana, frequência da 2.<sup>a</sup> classe)

Este tipo de interacções é estabelecido também com a escola que frequentam, a junta de freguesia da área de residência, o centro de emprego, entre outras instituições que em conjunto fornecem uma série de oportunidades aos beneficiários do RMG. O desconhecimento dos processos — formas de organização e caminhos a seguir para tratar de um determinado assunto — é uma das características da relação desta população com as esferas mais institucionalizadas da sociedade.

#### *Situação G. As ruas sem nome e os avisos sem palavras*

Fracas competências de literacia diminuem também a mobilidade para sítios desconhecidos. Outra das situações de uso é, através da leitura do nome de uma rua, saber onde se está ou localizar uma farmácia de serviço, por exemplo. Esta situação é semelhante a muitas outras em que é necessário ler uma qualquer informação escrita. Por exemplo, o aviso do centro de saúde ou a própria lista das farmácias de serviço. Nestes casos, e com grandes dificuldades no manuseamento da informação escrita, encontram-se as pessoas com as capacidades de literacia mais reduzidas. Não se trata de interpretar as mensagens, mas sim de identificar ou localizar palavras em contextos específicos. Estas situações radicam-se nos níveis mais baixos de literacia e necessitam de operações cognitivas muito simples.

Como locais privilegiados de exercício das competências de leitura, escrita e cálculo surgem referências às situações de utilização dos serviços de saúde (centros de saúde e hospitais públicos). Nas idas às urgências ou às consultas médicas, é comum existir uma série de indicações afixadas nas paredes ou nos guichês de atendimento, bem como folhetos e cartazes com explicações, quer organizacionais, quer relativas a cuidados a ter com a saúde. Estas indicações estão escritas em materiais impressos, e existem, portanto, diferentes formas de manuseá-las através das competências de literacia.

Casos como os seguintes acabam assim por acontecer:

[ML] Pois, pois... a minha irmã nem sempre anda comigo, pergunto às pessoas... às vezes p'ra saber uma rua também, tenho que perguntar... "Que rua é esta? Que rua é aquela outra?"...

[E] Porque não consegue.

[ML] Não consigo ler...

([ML] Sexo feminino, 37 anos, solteira, etnia cigana, frequência da 2.<sup>a</sup> classe)

[C] Como uma pessoa não sabe lêri, por exemplo, vá a um hospital e tá lá um papel a dizer "não há consulta"... Eu posso tar três horas ali à espera, eu não sei lêri... aquele papel que tá na porta, então tou ali um dia inteiro à espera... só se vir alguém e dizer assim "ah, você não sabe ler, não sei quê, não tá ali a dizer que não há consultas", só se for assim, é triste...

([C] Sexo feminino, 24 anos, casada, etnia cigana, sem escolaridade)

Estes são exemplos que ilustram as dificuldades em que os *handicaps* da literacia se podem traduzir. Não podendo deixar de salientar que se trata aqui de cuidados básicos de saúde, aos quais todos os cidadãos têm direito e, por conseguinte, deveriam ter também um fácil acesso. Mas possuindo fracas capacidades de processamento da informação, a obtenção desses cuidados fica muitas vezes comprometida.

As situações de uso aqui identificadas são, essencialmente, marcadas pela utilização da literacia nas suas componentes mais básicas, ao mesmo tempo que representam contextos situacionais fulcrais para o pleno exercício da cidadania ou da gestão corrente da vida quotidiana. Em nenhum caso foram relatadas experiências de utilização da literacia relacionadas com o acesso a bens culturais ou ao uso de suportes mais sofisticados, nas esferas profissional e pessoal, como são as novas tecnologias da informação e comunicação, tomando como exemplo o computador.

Em todas estas situações, um traço comum é a utilização de modo muito residual de suportes formais, como por exemplo, a leitura de livros. E ainda, a directa relação que se estabelece entre a instrumentalidade do accionamento das competências de literacia e o carácter corrente e concreto de situações da vida quotidiana.

### **Obstáculos ao uso da literacia**

Identificadas as situações de utilização, importa perceber e analisar quais os obstáculos com que se confrontam os indivíduos possuidores de reduzidas competências de literacia. E quais as razões porque algumas vezes isso acontece. Aquelas podem estar relacionadas com as próprias dificuldades de utilização das competências de literacia e/ou podem dever-se a elementos do próprio contexto, que dificultam os processos de decifração da informação escrita. Inicie-se então a identificação dos obstáculos directa e indirectamente relacionados com as fracas competências de literacia. Como são vividas, por estas pessoas, as situações em que a

ausência de competências — para lidar com determinados papéis por preencher, informações para ler, cálculos para realizar, etc. — as torna diferentes de outros que conseguem fazê-lo?

No quotidiano destes indivíduos, a informação escrita cruza-se, essencialmente, com dois tipos de situações: as que passam pela interacção com instituições e as que prescindem dela. Por vezes, estes cruzamentos constituem-se enquanto vivências de momentos de frustração, relativamente aos processos de decifração da informação escrita, através da leitura, da escrita ou do cálculo.

Identificaram-se, nos discursos analisados, dois modos de manifestação dos obstáculos às práticas de literacia. O primeiro, relaciona-se directamente com as fracas competências de leitura, escrita e cálculo que esta população possui; o segundo ocorre por elementos situacionais que exponenciam essas reduzidas capacidades e, portanto, só de modo indirecto se encontra uma relação.

O modo directo de os indivíduos se confrontarem com situações para as quais não possuem competências suficientes traduz-se, basicamente, nas situações que já foram identificadas como contextos de utilização da leitura, da escrita e do cálculo. São, por exemplo: a impossibilidade de ler uma informação contida num cartaz, anúncio, autocarro, entre outros suportes; a assinatura de um documento; o preenchimento de um impresso; a escrita de uma frase ou de um texto; a resposta a um anúncio de emprego; a realização de um troco; a gestão do orçamento doméstico; ou um cálculo mais complexo, recorrendo à escrita dos algarismos e consequentes operações aritméticas.

De salientar que todas estas situações, fazendo parte do universo de contextos de utilização de literacia por esta população, caracterizam-se por necessidades pragmáticas vividas no quotidiano. O carácter de instrumentalidade das competências da leitura, da escrita e do cálculo remete-nos somente para alguns campos da vida em sociedade, ficando de fora todos os usos mais sofisticados destas capacidades, como são exemplo a participação cívica, o acesso à cultura, o uso das novas tecnologias, entre outros. Como justificações surgem o “não ligar a isso” ou “a esse tipo de coisas”.

Tal como já foi dito, as práticas de literacia dependem não só das competências que se podem utilizar para cada caso concreto mas, também, de elementos contextuais da própria situação.

Muitas das vezes, os obstáculos são estruturais, por se referirem à ausência total de competências básicas. Outras vezes são situacionais, porque têm a ver com a forma como o momento de interacção é experienciado, o tipo de suportes utilizado e a informação neles contida.

[J] O que acontece hoje é que leio bem, mas tenho alturas que me esqueço das letras... porque eu aprendi o abecedário, eu sei dizê-las todas... e as letras, como é que se diz, maiúsculas... maiores.

[E] Porque têm um desenho diferente.

[J] Sim, diferente... eu sei as menores, não é... aquelas que a gente escreve, não sei quê... aí é que eu consigo ler... mas eu, pronto, a ler assim qualquer coisa desenrasco-me bem, agora quando aparece assim, pronto... aquela palavra que ali está vermelha... aquela letra é um “m”.

[E] Sim... é... é...

[J] É um “m”... mas às vezes eu atrapalho-me... esqueço-me das letras...

([J] Sexo masculino, 44 anos, casado, etnia cigana, frequência da 2.<sup>a</sup> classe)

As indicações relativas à instrumentalidade e à rudimentaridade das competências remetem-nos para elementos culturais que se relacionam com os modos de vida da pobreza e com as trajectórias sociais e escolares destes indivíduos, ou seja, com a sua forma de estar na vida e em sociedade. Não descurando o facto de a contextos pobres em literacia estarem associadas determinadas utilizações das competências básicas, deverão ser ainda identificadas as soluções que estas pessoas encontram para lidar com os obstáculos com que se confrontam.

Uma solução adaptativa encontrada é a que se baseia na rotinização de alguns procedimentos para lidar com a informação escrita, seja através de mecanismos cognitivos precisos, seja com o auxílio de outra pessoa, para que se consiga ultrapassar a situação.

[E] Outras situações, quando chega uma carta... como é que é?

[D] Vem no meu nome... é que eu conheço a minha letra...

[E] Ah! Consegue ler o seu nome?

[D] Consigo...

[E] Como é que é?

[D] O meu nome se tiver escrito acolá num papel eu conheço... porque vejo mais ou menos a palavra que é minha... porque eu quando tou sempre a escrever vejo sempre aquelas primeiras palavras e vejo logo que é minha... em três palavras que estão lá escritas eu vejo logo que é meu...

[E] Então e depois p’ra ler a carta como é que é?

[D] P’ra ler a carta tem que ser o meu marido a ler a carta...

([D] Sexo feminino, 26 anos, casada, etnia cigana, sem escolaridade)

Relativamente à segunda solução, esta ajuda caracteriza-se, muitas vezes, pelo recorrer a um familiar que assume no contexto de cada agregado o papel de “executor das competências de literacia”. Assume-se a dependência, ao mesmo tempo que se confere o poder do exercício dessas competências a uma dada pessoa, normalmente com habilitações escolares mais elevadas, o que, nestes casos, pode significar ter frequentado apenas mais um ano de escolaridade. É-lhe conferido um estatuto especial, ao mesmo tempo que é exigida nestas comunidades uma forte densidade dos laços intra e interfamiliares.

[ML] Eu nunca vou a esses sítios (a uma consulta ou ao hospital, ao centro de saúde)... que é a minha irmã que vai... vai tratar-me — a mais nova — que ela até é mais esperta, sabe escrever, sabe fazer tudo, ela é que vai às vezes tratar dos papéis... vai a uma caixa, vá (...) buscar umas receitas... e mais alguma coisa que o médico passou e que tenha que ir passado por uma receita da caixa... e ela é que vai lá tratar disso que ela é que sabe... tá mais dentro dessas coisas, ela... percebe...

([ML] Sexo feminino, 37 anos, solteira, etnia cigana, frequência da 2.<sup>a</sup> classe)

Mais uma vez, verifica-se que as soluções encontradas para lidar não só com as situações de utilização da informação escrita mas, também, com os obstáculos com que se deparam passam pela informalidade e pela instrumentalidade. Pode recorrer-se a um familiar do agregado doméstico, como também a um qualquer conhecido se a situação assim o exigir.

[ML] Sentir falta é isso do banco e foi p'ra assinar... também... às vezes iam cartas não tá ninguém em casa das minhas irmãs p'ra assinar, tinha que pedir a uma vizinha minha p'ra assinar... não sabia, mas agora se for preciso já assino...

[ML] Sexo feminino, 37 anos, solteira, etnia cigana, frequência da 2.<sup>a</sup> classe)

Nestes casos, a diferença reside em não se reconhecer nenhum estatuto específico ao indivíduo a quem se recorreu, apenas se utilizam os recursos disponíveis para a resolução imediata da situação.

As práticas e situações de uso das competências de literacia analisadas remetem para conclusões que permitem afirmar que estas se caracterizam, por um lado, pela diversidade e, por outro, pela instrumentalidade. Quer isto dizer que os indivíduos pertencentes aos níveis mais baixos da escala quantitativa têm posicionamentos muito diferentes, quer no que respeita à posse das competências básicas de literacia e às formas como são manuseadas para decifrar a informação escrita, quer no que se refere às motivações instrumentalizadas do seu uso na vida quotidiana.

Este último aspecto chama também a atenção para a importância dos contextos em que as competências de literacia são utilizadas. As diferentes situações de uso apresentadas são características de contextos pobres em literacia. Os saberes formais e informais são accionados em conjunto para resolver as situações de relação com a informação escrita. Encontram-se soluções adaptativas radicadas em aprendizagens rotinizadas ou em redes de ajuda que permitem ultrapassar os obstáculos encontrados. Adquirem-se novas competências através das aprendizagens escolares nos cursos de educação de adultos do ensino recorrente. Tudo isto permite aos indivíduos em questão funcionarem, mas mal, com muitas limitações e dependências, como ficou demonstrado, nas sociedades modernas do conhecimento e da informação.

### **Valorizações de competências, auto-avaliações e percepções de exclusão**

Embora a análise das práticas de literacia tenha adquirido na pesquisa um lugar de destaque, outra que também se revelou como essencial para a compreensão deste fenómeno junto da população estudada foi a das auto-avaliações das capacidades de leitura, escrita e cálculo.

No decorrer do trabalho de campo, assistiu-se algumas vezes a autodesignações que remetiam para os domínios da alfabetização e/ou da literacia, tais como “isto aqui é só puxar pela cabeça... e eu sou burro...” ou, então, “se fosse a minha

filha, ela sabe ler e escrever que é um mimo... melhor que eu" ou, ainda, "eu não sei nada, mesmo nada"...

É fácil, desde já, perceber que, no que diz respeito às auto-avaliações, o seu carácter subjectivo depende de inúmeros factores, entre os quais os contextos em que surgem. Se necessário, a auto-avaliação das capacidades é positiva — para justificar, por exemplo, a saída dos cursos de educação de adultos por já se ter as aprendizagens suficientes para a vida quotidiana — ou, caso contrário, é negativa, para salientar, por exemplo, a necessidade do RMG e, conseqüentemente, a importância da escola nestas circunstâncias.<sup>10</sup>

Os discursos contraditórios em termos de avaliação das competências básicas são assim filtrados por elementos circunstanciais — ao mesmo tempo que os estruturais por lá residem — e não se podem de forma alguma ocultar, comportando um cariz sociológico que importa perceber e desconstruir.

Alguns dos indivíduos que aqui se encontram poderiam ser classificados como analfabetos literais. Não possuem as competências básicas e, por isso, não podem fazer delas nenhum tipo de exercício. Os motivos para a frequência dos cursos de educação de adultos passam em primeiro lugar pela alfabetização. Outros fazem parte do grupo que contém os indivíduos com reduzidas competências de leitura, escrita e cálculo. Accionam a sua utilização num conjunto de situações, como se pôde ver. O processo de escolarização pelo qual estão a passar é essencialmente percebido como o desenvolvimento de competências mínimas, entretanto adquiridas.

A heterogeneidade da composição deste grupo remete para diferentes valorizações e percepções de posse e uso das competências de leitura, escrita e cálculo. Comece-se então por compreender como e por que razões se fazem essas diferentes valorizações. Ou melhor, concretamente, porque se valoriza tanto a leitura e a escrita em detrimento do cálculo?

As aprendizagens escolares formais remetem-nos para as três competências indistintamente. Porém, no caso dos adultos a frequentarem os cursos do ensino recorrente, e nomeadamente no que toca aos indivíduos de etnia cigana, há uma relação com o cálculo radicalmente diferente da que se estabelece com a leitura e a escrita. Quase em oposição ao ler e ao escrever, o cálculo constitui uma das operações cognitivas regulares do quotidiano destas pessoas e incrusta-se nele de tal forma que é apreendido enquanto aprendizagem informal. É imprescindível a qualquer comerciante uma boa capacidade de cálculo, mesmo que esta seja utilizada de forma rudimentar, através da concretização de algumas operações aritméticas simples, sem utilização da escrita. O cálculo, ao estar deste modo impregnado no quotidiano, faz com que por diferenciação as competências a valorizar, e que funcionam também como elementos de distinção social, sejam a leitura e a escrita.

Pese embora, também, para esta segmentação valorativa das diferentes competências básicas, o facto de as do cálculo remeterem nestes casos para uma maior instrumentalidade quotidiana, enquanto as de leitura e da escrita, embora com alguns usos mais pragmáticos, estejam representadas socialmente como formas sofisticadas de lidar com os papéis e com os livros.

Na verdade, as situações de uso da leitura e da escrita destes alunos, sendo

reduzidas e fazendo parte de um conjunto de utilizações pragmáticas, são mais valorizadas e encontram mais obstáculos do que a realização dos cálculos. Reservadas só para alguns indivíduos com maiores recursos financeiros ou cognitivos, a leitura e a escrita constituem-se como competências de grande valor social no seio das comunidades em que vivem. A distância destes alunos relativamente à cultura letrada transforma estas competências em bens de grande valor e significado social, como é o caso.

Por um lado, é comum ouvirem-se discursos que remetem para o desejo de aprender a ler e a escrever correctamente a língua portuguesa, essencialmente nos casos em que existe ausência total de escolarização. Por outro lado, é também referida a maior necessidade de saber ler e escrever do que saber fazer contas. Seja por já se terem adquirido as competências de cálculo e delas fazerem um uso quotidiano, seja por se sentirem afastados de uma série de campos sociais por não possuírem as capacidades de leitura e de escrita para neles funcionarem, acabam por metaforizar essa privação com algumas situações do dia-a-dia onde isso acontece.

Escrever também faz falta, mas lêri eu acho que faz mais falta... qualquer sítio, por qualquer lado que a gente ande, a gente só vê é papéis, papéis, papéis, mais papéis escritos, mais papéis escritos, ali samos umas parvas ali no meio dos papéis... não sei nada, não sei lêri, não sei nada... não sei o que se passa à minha volta... sem saber ler não sei o que é que se passa à volta do mundo... eu sei fazer contas, não sei ler, mas sei fazer contas, e para o negócio basta saber fazer contas, não é preciso estar a escrever com papel...

(Sexo feminino, 24 anos, casada, etnia cigana, sem escolaridade)

É comum os discursos masculinos remeterem para a necessidade de saber ler e escrever para poderem tirar a carta de condução ou, no caso das mulheres, para que os maridos possam ter um emprego melhor ou até mesmo deixarem o negócio.

Eu podia ter tirado a carta quando andava ao negócio (...) se eu soubesse nessa altura escrever bem... tinha pensado em tirar a carta e nunca pensei porque nessa altura não era preciso, bastava só assinar o nome, não sei quê mais... e nunca pensei também tirar a carta e devia ter tirado...

(Sexo masculino, 44 anos, casado, etnia cigana, frequência da 2.ª classe)

Eu gostava que o meu marido tivesse um trabalhinho fixo, ganhasse o ordenado dele ao fim do mês... (...) ele está no fundo do desemprego... tá à espera que o chamem do rendimento para ver se lhe dão um emprego... porque não há meio... ele já tem lá ido, prontos, mandam-lhe a carta para ele ir lá, ele vai lá, mas não tem aquele estudo próprio para aquele emprego, prontos...

(Sexo feminino, 31 anos, casada, etnia cigana, frequência da 3.ª classe)

A estreita relação que é estabelecida entre saber ler e escrever e arranjar um emprego melhor denota também uma certa preocupação com os trajectos de escolarização dos filhos, por exemplo. O mesmo acontece com os alunos que se encontram a

frequentar os cursos com o objectivo de conseguirem completar as aprendizagens básicas para a posse de um certificado escolar que lhes permita mudarem as suas vidas.

Saber ler e escrever é assim uma expressão émica que acaba por se traduzir no conjunto de aprendizagens básicas que permite funcionar nas sociedades modernas, ultrapassando os obstáculos com os quais as pessoas com fracas competências de literacia se deparam.<sup>11</sup> Acabam por se associar a esta expressão, não só as competências de cálculo, mas também os próprios percursos de alfabetização que preconizam.

As competências de leitura, escrita e cálculo que as pessoas accionam na vida quotidiana são alvo de auto-avaliações. A percepção que cada pessoa tem das suas capacidades não pode ser analisada sem que se tenham em conta as utilizações que delas se fazem, os contextos em que as usam, as dificuldades com que se confrontam e as soluções encontradas para lidar com a informação escrita, em cada circunstância específica.

Ora, tal como já foi visto, estas outras variáveis são portadoras, também elas, de elementos complexificadores que se traduzem num problema de objectividade, quando se realizam auto-avaliações sobre as competências de leitura, escrita e cálculo. Por um lado, a população em análise, no seu conjunto, não tem o mesmo tipo de práticas de literacia nem possui as competências básicas de maneira homogénea, entre si e em relação a cada uma das dimensões da literacia — prosa, documental e quantitativa. Por outro, embora os contextos de utilização referidos sejam semelhantes, a mediação feita pela posse de diferentes competências altera as dinâmicas caracterizadoras do uso que delas se faz e das conseqüentes percepções que delas se tem. Ainda de referir, um terceiro aspecto relaciona-se com a emergência de obstáculos, que pode ficar a dever-se à utilização de estratégias de evitamento ou de soluções adaptativas várias.

Deste modo, e marcadas que estão previamente pelo carácter subjectivo, as auto-avaliações das competências de literacia são ainda interceptadas por outras três variáveis: as diferentes valorizações atribuídas às competências básicas; as posições declaradas em função das aprendizagens já realizadas; e, também, os contextos circunstanciais em que ocorre a utilização da literacia.

Entre os que se auto-avaliam como não possuindo nenhuma competência de leitura e escrita, embora façam contas de cabeça no contexto do comércio, e os que se designam como tendo as capacidades básicas necessárias para a vida quotidiana relativamente a todos os domínios da literacia, ficam por explicar as razões porque estas duas percepções são as mais frequentemente referidas.

As auto-avaliações das competências de literacia realizadas, tal como já havia acontecido no estudo nacional de literacia, embora quantitativo, remetem para resultados descoincidentes dos relativos às práticas de leitura, escrita e cálculo. Auto-avaliar as capacidades de processamento da informação escrita através das competências básicas é, antes de mais, a declaração de um determinado posicionamento socioculturalmente construído e traduzido em ajustamentos perante as necessidades e as situações de utilização da literacia.

Para os que não possuem qualquer tipo de competência e não têm frequência

escolar anterior, a posição que se declara é de total incapacidade para o processamento da informação escrita. Afirmarções veementes, como “não sei nada” e/ou “não consigo fazer nada” (leia-se tratar de qualquer procedimento que implique o accionar das competências básicas de leitura, escrita e cálculo), são acompanhadas de outras que se traduzem em incapacidades para funcionar na sociedade actual, como seja o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Há assim duas tendências, por um lado, para a subvalorização de quaisquer saberes que não os escolares e, por outro, para absolutizar as incapacidades relativamente à leitura e à escrita.

Em oposição, os que têm trajectórias já marcadas pela escolarização revelam uma tendência para a sobrevalorização das capacidades adquiridas. Sabem ler e escrever, fazer contas e lidar com os papéis, absolutizando, também, capacidades que se caracterizam por práticas de literacia rudimentares ou básicas.

Estas afirmações são, pois, descoincidentes com as práticas realizadas. Tanto nos que afirmam plenas capacidades, como nos que realçam incapacidades para manusear a informação escrita na vida quotidiana, existem elementos, já atrás analisados, que mostram como estas auto-avaliações são desfasadas da realidade social experienciada. Para os primeiros, a indicação de performances eficazes para lidar com a informação escrita é, por um lado, uma forma de elevarem os seus posicionamentos face à posse e ao uso das competências de literacia e, por outro, a garantia de que conseguem resolver grande parte das situações de uso com que se confrontam. Para os segundos, a incapacidade (já) não é total — as práticas disso são reveladoras —, como resultado da frequência dos cursos de educação de adultos e pela posse de competências informais, não reconhecidas, anteriormente adquiridas. A ordem capacitados/incapitados não está trocada?

Perante situações de uso reveladoras de incapacidades no manuseamento da informação escrita na vida quotidiana, os alunos entrevistados exprimiram sentimentos que se traduzem em duas formas de percepção da ausência de saberes formais e/ou informais. Em primeiro lugar, encontram-se as que se centram em si próprios, em segundo lugar, as que se referem aos “outros”.<sup>12</sup>

Se possuir as competências básicas para o processamento da informação escrita é, antes de mais, uma característica individual, no contexto das interacções sociais, elas assumem um estatuto que permite a comparação das posições próprias relativamente aos outros com quem se relacionam no decorrer da vida quotidiana.

Estes processos de posicionamento individual, embora relativos a um colectivo abstracto, são evidenciados por declarações que expressam sentimentos negativos de percepção das incapacidades de uso da literacia. Assim, sentir tristeza, rancor, desgosto ou pena é um dos conjuntos de sensações que podem emergir de uma situação de incapacidade no manuseamento da informação escrita. Seja por não se ter aproveitado as oportunidades noutros momentos da trajectória de vida (casos do abandono escolar), seja por nunca se ter tido essas alternativas (casos da ausência de escolarização). Estas percepções são sintomáticas de situações exclusionárias de privação e desfavorecimento social.

A percepção sobre as posições próprias relativamente a outros passa por declarações como “sentir vergonha” ou “inveja”. As primeiras remetem para o

respeito por alguém ou algo, nestes casos, a posse das competências de literacia personalizadas noutros indivíduos. As segundas, pelo contrário, transportam consigo uma carga mais negativa, referindo-se a sentimentos de hostilidade, ódio, ciúme, etc., e são, sem dúvida, evidentemente reveladoras de privação relativa.

Foi triste... triste... a coisa que eu gostava era saber ler e escrever... adorava... fui sempre alfabética... Mas sinto aquela coisa, vejo por exemplo, alguém assinar os papéis ou pronto... vamos supor, vou fazer o bilhete de identidade... pronto, eu via os outros estarem ali a assinar e a preencherem e eu tinha de estar à espera que elas fizessem a mim... é um bocadinho... a gente sente-se um bocadinho... um bocadinho triste... Ficava cheia de inveja de ver elas a assinarem papéis e não sei quê... e eu tar ali à espera que elas assinassem, é triste...

(Sexo feminino, 24 anos, casada, etnia cigana, sem escolaridade)

Tanto para umas como para outras, a clarividência quanto às implicações sociais deste tipo de declarações remete para o plano simbólico da exclusão social. Sentir a desvalorização social, o desfavorecimento relativo, a exclusão de determinadas esferas sociais a que não se pode aceder ganha sentido nas palavras utilizadas para descrever as experiências socialmente vividas.

Em síntese, pode referir-se que relativamente às dimensões processuais das valorizações, auto-avaliações e percepções sobre a utilização da literacia na vida quotidiana, existem três aspectos a sublinhar:

- a distinção das competências básicas enquanto valorização social da leitura e da escrita, em detrimento do cálculo, o que remete, também, para a divisão entre saberes formais e informais;
- o carácter subjectivo e absoluto das auto-avaliações relativas à posse das diferentes competências de literacia;
- as posições declaradas de exclusão, quer por estigmatização das incapacidades, quer por sentimentos de privação relativa face aos que manuseiam a informação escrita com grande facilidade.

### **Exclusão social e literexclusão**

O fenómeno da exclusão social e da pobreza nas sociedades modernas está intimamente relacionado com as questões do emprego e do mercado de trabalho e, consequentemente, com os processos de escolarização e de aquisição de qualificações escolares e profissionais.

A modernidade, como paradigma do bem-estar e da qualidade de vida, baseada no conhecimento científico e no desenvolvimento tecnológico, acarreta, também, com os seus processos de implementação e consolidação, dinâmicas exclusivas multidimensionais. Estas repercutem-se na acumulação ou sobreposição de

desfavorecimento relativamente à habitação, aos sistemas de educação/formação, à saúde, ao emprego, etc. Actualmente, a exclusão social e a pobreza são, assim, entendidos enquanto fenómenos multidimensionais. Isto embora algumas das dimensões que os compõem se constituam como centrais para a reconfiguração de trajectórias socialmente excluídas em incluídas. A aposta na educação de adultos, como processo de escolarização proporcionador, não só de competências básicas formais, mas também de aprendizagens informais, revela-se uma ferramenta indispensável para o processo de desenvolvimento das sociedades modernas ou a caminho da modernidade.

Para abordar a questão da literacia enquanto fenómeno estruturante e estruturado das situações de exclusão social, há que considerá-lo primeiro como transversal ao universo em que nos inserimos actualmente: as sociedades ditas modernas, industrializadas e avançadas.

Atente-se na seguinte citação ilustrativa deste tipo de argumento:

O que se passa é que a literacia faz parte, de forma longamente sedimentada e profundamente estruturadora, de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos inseridos, mesmo os que têm capacidades muito reduzidas de ler, escrever e contar. Por outro lado, por maior que seja a sua importância, é, nesse universo sociocultural, apenas uma parte entre outras, com as quais foi estabelecendo relações, umas vezes de dominação (como com muitas culturas orais de carácter popular), outras eventualmente de subordinação (como, na opinião de alguns, com certas formas mediáticas de cultura da imagem) e, na maioria dos casos, de cruzamento e interpenetração (Costa e Ávila, 1998: 134).

Os resultados a que o estudo nacional de literacia chegou, em 1996, demonstram, eficientemente, que o perfil de literacia nacional é bastante fraco, pois a maioria dos indivíduos situam-se nos níveis baixos e muito baixos de literacia, em contraste com o número reduzido de pessoas que se encontram nos níveis superiores [Benavente (org.), 1996]. Porém, interessa perceber, para além dos dados quantitativos, o que significa, enquanto experiência de relação social, pertencer a estes níveis de literacia. Por um lado, em relação às experiências intragrupais de situações semelhantes nas posições inferiores da escala de literacia e, por outro, enquanto comparação de posições intergrupais dos indivíduos que se encontram nos diferentes níveis.

Interessava pois perceber, não só como a literacia se pode configurar como factor exclusionário, mas também como determina relações socioculturais específicas entre os indivíduos que possuem essas competências e os que não as possuem. Ou seja, compreender como as interações com a informação e os materiais escritos podem delimitar e constituir-se como uma dimensão específica de exclusão social.

Os indivíduos analisados têm grandes dificuldades em se relacionar com a informação escrita, pelas fracas competências de literacia que possuem. As práticas de literacia assim o denunciam. As formas que assumem as relações com a escrita, a leitura e o cálculo são nulas, rudimentares ou básicas, baseadas em operações cognitivas muito simples, e com pouca importância social para a vida

quotidiana. O papel residual da posse de competências de literacia remete para modos de relação específicos com a informação escrita em materiais impressos, sugerindo a seguinte questão: poder-se-á classificar a relação que estabelecem com a literacia como uma forma de exclusão social?

Procura-se aqui entender as incapacidades no processamento da informação escrita na vida quotidiana enquanto componentes mais alargados do fenómeno da exclusão social, tendo em conta as características particulares destes indivíduos, tanto no que diz respeito às suas relações com as competências básicas e à forma como as utilizam no dia-a-dia, como também por fazerem parte de contextos dominados pelas culturas letradas, para os quais não possuem as competências necessárias para a sua efectiva inclusão.

A literexclusão é uma dimensão de exclusão social que revela as incapacidades processuais dos indivíduos se relacionarem e utilizarem a informação escrita em materiais impressos através das competências básicas de literacia, como o são a leitura, a escrita e o cálculo. O argumento central passa pela concepção de exclusão social como sendo composta de várias dimensões, tendo a literexclusão que ser entendida como um alargamento dos conteúdos em três níveis diferentes.

Um primeiro nível, revelador de exclusão social, traduz-se nas incapacidades de utilizar a informação escrita em si próprias, remetendo os indivíduos nessa situação para vivências exclusionárias, por não possuírem as competências necessárias de leitura, escrita e cálculo. Trata-se, pois, de mais um conteúdo processual que se acrescenta ao conceito de exclusão social.

Num segundo nível, encontram-se as consequências sociais de não se possuir as competências básicas de leitura, escrita e cálculo para o processamento de informação escrita na vida quotidiana. Não possuindo estas capacidades, ficam seriamente comprometidas as possibilidades de obter um emprego qualificado, restando os lugares mais desqualificados e subalternizados como oferta laboral para uma população com estas características. Bem como o acesso a uma efectiva participação cívica é condicionado pelo manuseamento eficiente da informação escrita, muitas das vezes representado nas situações mais banais e generalizadas do uso das competências básicas, como a obtenção do estatuto de cidadão através do pedido do bilhete de identidade ou o acesso ao serviço de saúde público. Assim, a literexclusão constitui-se também como um factor estruturante de outras dimensões de exclusão social como, por exemplo, o acesso ao emprego ou o exercício da cidadania.

Por fim, um terceiro nível pode ser conceptualizado como as percepções individuais da exclusão social. Tal como acontece com outros campos sociais em que a exclusão se pode manifestar, por exemplo, em relação ao emprego, estes indivíduos sentem-se excluídos por não possuírem as competências básicas de leitura, escrita e cálculo ou por não as conseguirem accionar em situações específicas de manuseamento da informação escrita. Como se viu, essas percepções surgem, por um lado, devido a situações de estigmatização dos indivíduos que não possuem as competências básicas de literacia e, por outro, por se sentirem privados relativamente a outros que utilizam as capacidades de leitura, escrita e cálculo com facilidade.

## Notas

- 1 Para além das abordagens desenvolvidas no âmbito das ciências sociais, podem ainda referir-se os trabalhos, na área da linguística, de Delgado-Martins, Costa e Ramalho, 2000, e da neurologia, de Castro-Caldas e outros, 1998.
- 2 A metodologia de avaliação directa das competências básicas de leitura, escrita e cálculo é desenvolvida nos testes de literacia, através da simulação de situações concretas de utilização da informação escrita em materiais impressos, a partir das quais se resolvem tarefas específicas, o que permite, depois, classificar os indivíduos nos diferentes níveis de literacia. Para melhor se entender como se procede à classificação dos suportes utilizados para avaliar directamente a literacia, em graus de maior ou menor complexidade, consultar Mosenthal e Kirsch (1998).
- 3 Desta última linha são exemplo os estudos monográficos realizados sobre idosos residentes em freguesias históricas da cidade de Lisboa (Teixeira e Fontes, 1996a), trabalhadores fabris e do pequeno comércio (Teixeira e Fontes, 1996b), agricultores (Dias, 1996; Mansinho, 1999), guineenses (Machado, 1996), jovens de origem operária (Sebastião, 1996), entre outros.
- 4 Também a este propósito ver a obra clássica de Richard Hoggart (1981) sobre os usos da literacia junto das “classes trabalhadoras”, tal como o autor as designa.
- 5 A pesquisa desenvolvida foi realizada no âmbito do IV Curso de Mestrado em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (Gomes, 2002), da qual se retomam neste artigo algumas conclusões parcelares. Esta pesquisa resulta também de um projecto de investigação apoiado pela Secretaria de Estado da Educação e da Inovação do Ministério da Educação do XIV Governo Constitucional, intitulado “*Novos Contributos para o Estudo da Literacia: Análises Comparativas e Desenvolvimentos Teórico-Metodológicos*”, desenvolvido no CIES/ISCTE, sob coordenação científica de Patrícia Ávila. Este projecto pretendia desenvolver a linha de pesquisa iniciada com o estudo nacional de literacia [Benavente (org.), 1996] e consequentes participações dos vários elementos da equipa em pesquisas extensivas comparativas internacionais (OCDE e Statistics Canada, 2000; Carey e outros, 1999).
- 6 Realizaram-se entrevistas biográficas semiestruturadas aos alunos, em paralelo com a recolha de notas decorrentes do trabalho de campo realizado, registadas num diário de terreno. A “escola dos grandes” foi pois o terreno onde a informação empírica se recolheu (Gomes, 2002). Trata-se de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico, como foi dito, na qual em horário pós-laboral decorrem os cursos de educação de adultos do ensino recorrente (1.º ciclo). Na altura do trabalho de campo, esses cursos decorriam em cinco turmas. Os alunos eram cerca de 75, maioritariamente de etnia cigana, divididos por turmas compostas por 15 a 20 elementos. Dado o absentismo regular, habitualmente os alunos a assistirem às aulas eram muito poucos (5 a 10 em cada turma). O que perfaz um total diário de 30 a 40 alunos, no máximo. De entre estes alunos, foram entrevistados 12 indivíduos (6 do sexo masculino e 6 do sexo feminino). Relativamente a outras variáveis, como a idade, o grupo étnico de pertença e o ano de escolaridade frequentado

- anteriormente, tentou-se alcançar a maior dispersão possível dentro do grupo para captá-lo em toda a sua amplitude.
- 7 Para o conhecimento substantivo de cada um dos níveis de literacia, consultar Benavente (org.), 1996.
- 8 Para uma análise pormenorizada de todas as situações de uso indicadas no quadro 1, sugere-se a consulta de Gomes, 2002.
- 9 Em Lisboa, junto ao Arquivo de Identificação, é comum presenciar situações como estas. Existem sempre alguns profissionais ao serviço para preenchimento dos impressos relativos ao bilhete de identidade. É, no mínimo, uma situação curiosa, pensar que para se ser cidadão de Portugal tem de se pedir ajuda.
- 10 Como já foi referido, a frequência do ensino recorrente é para a maioria desta população uma medida subsidiária do facto de serem beneficiários do RMG.
- 11 Sobre os conceitos *emic* e *etic*, consultar Pike, 1990.
- 12 Estes indivíduos que se tomam por referência são os que possuem e utilizam as competências de leitura, escrita e cálculo mais facilmente do que os próprios.

### Referências bibliográficas

- Benavente, Ana (org.), Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, e Patrícia Ávila (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Carey, Siobhán (org.), Ann Bridgwood, Margaret Thomas, e Patrícia Ávila (2000), *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey (IALS) in the European Context*, Londres, Office for National Statistics.
- Castells, Manuel (1998), *The Information Age: Economy, Society and Culture*, vol. III, Oxford, Blackwell.
- Castro-Caldas, A., K. M. Petersson, A. Reis, S. Stone\_elande e M. Ingvar (1998), "The illiterate brain: learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain", em *Brain*, 121, pp. 1053-1063.
- Costa, António, e Patrícia Ávila (1998), "Problemas da/de literacia: uma investigação na sociedade portuguesa contemporânea", *Ler História*, 35, pp. 127-150.
- Delgado-Martins, Maria Raquel; Armanda Costa, e Glória Ramalho (2000), *Literacia e Sociedade: Contribuições Pluridisciplinares*, Lisboa, Caminho.
- Dias, Helena Caninhas (1996), "Agricultores e literacia: relação com a informação institucional e vida quotidiana no Centro Litoral", em Ana Benavente (org.), Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila, *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, pp. 357-392.
- Gomes, Maria do Carmo (2002), *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Processos e Efeitos. Um Estudo de Caso*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, dissertação de mestrado.
- Goody, Jack (1988), *A Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa, Editorial Presença.

- Hoggart, Richard (1957, 1981), *The Uses of Literacy*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Iturra, Raul (1990), *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa, Editora Escher.
- Lévi-Strauss, Claude (1908, 1976), *O Pensamento Selvagem*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Machado, Fernando Luís, (1996), "Minorias e literacia: imigrantes guineenses em Portugal", em Ana Benavente (org.), Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila, *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, pp. 171-238.
- Mansinho, Maria Inês (1999), "Saber ler e escrever: comunicar com os agricultores", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 30, pp. 165-192.
- Mónica, Maria Filomena (1977), "'Deve-se ensinar o povo a ler?': a questão do analfabetismo (1926-39)", *Análise Social*, XIII (50), pp. 321-353.
- Mónica, Maria Filomena (1980), "Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX", *Análise Social*, XVI (63), pp. 499-518.
- Mosenthal, Peter, e Irwin Kirsch (1998), "A new measure for assessing document complexity: the PMNOSE /IKIRSCH document readability formula", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41 (8), pp. 638-657.
- OECD, e Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Literacy Study*, Paris/Otava, OECD and Minister of Industry.
- Pike, Kenneth L. (1990), "On the emics and etics of Pike and Harris", Thomas N. Headland, Kenneth L. Pike e Marvin Harris, *Emic and Etics*, Londres, Sage Publications, pp. 28-48.
- Ramos, Rui (1988), "Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo", *Análise Social*, XXIV (103-104), pp. 1067-1145.
- Reis, Filipe (1995), *Saberes e Contextos de Aprendizagem: Práticas Escolares e Usos Quotidianos da Escrita*, PAPCC, Lisboa, ISCTE.
- Reis, Filipe (1997), "Da antropologia da escrita à literacia: algumas reflexões sobre o estudo nacional de literacia", *Educação, Sociedade e Culturas*, 8, pp. 105-120.
- Sebastião, João (1996), "Relações dos jovens com a literacia: contextos de socialização em meio operário", em Ana Benavente (org.), Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila, *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, pp. 239-265.
- Teixeira, Leonor, e Miguel Fontes (1996a), "A literacia na vida quotidiana dos idosos: duas freguesias do centro histórico de Lisboa", em Ana Benavente (org.), Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila, *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, pp. 267-310.
- Teixeira, Leonor, e Miguel Fontes (1996b), "Literacia numa vila do interior: trabalhadores fabris e do pequeno comércio", em Ana Benavente (org.), Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila, *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, pp. 311-355.

Todd, Emmanuel (1990), *L'Invention de l'Europe*, Paris, Éditions du Seuil.  
Vincent, David (2000), *The Rise of Mass Literacy: Reading and Writing in Modern Europe*,  
Cambridge, Polity Press.

Maria do Carmo Gomes. Socióloga. Investigadora do CIES/ISCTE.  
*E-mail*: carmo.gomes@iscte.pt