

DA ANTROPOLOGIA DA ESCRITA À LITERACIA.

Algumas reflexões sobre o Estudo Nacional da Literacia

Filipe Reis*

Este artigo tem, no essencial, dois objectivos em primeiro lugar situar o tópico da literacia no contexto do pensamento antropológico por referência a alguns estudos recentes sobre o assunto, atendendo às questões teóricas e metodológicas mais importantes que tais estudos têm colocado, em segundo lugar avaliar o contributo específico do recente Estudo Nacional de Literacia para o debate teórico e metodológico transdisciplinar sobre a literacia em Portugal

I

O termo literacia – um neologismo derivado da palavra inglesa *literacy* – tem-se imposto como um novo conceito que, de forma mais explícita, descreve as modalidades concretas de uso da escrita, leitura e cálculo por parte dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. Ler, escrever e calcular, sendo verbos transitivos, implicam sempre ler, escrever ou calcular «qualquer coisa» (Gee,

* ISCTE: Departamento de Antropologia / Centro de Estudos de Antropologia Social. O autor deseja exprimir os seus agradecimentos a Raúl Iturra e Eduardo Costa Dias pelos seus comentários à primeira versão deste artigo.

1996:40); isto significa que tais práticas «*não decorrem, num vácuo social abstracto mas inscrevem-se sempre em determinados quadros sociais e culturais envolventes*» (Benavente et al, 1996: 112) Esta asserção pressupõe considerações de natureza teórica e opções de natureza metodológica que se podem ligar ao trajecto que medeia entre a antropologia da escrita de Jack Goody e as novas propostas de análise da literacia surgidas nos anos 80 e 90 no seio da disciplina. Acompanhando a forma como esta asserção é operacionalizada na pesquisa da qual resultou o *Estudo Nacional de Literacia*, procurar-se-á perceber a sua articulação com o objectivo genérico dos estudos sociológicos sobre a literacia que, em síntese, consiste em investigar em determinada população a distribuição de «competências transversais» de escrita, leitura e cálculo em domínios particulares da vida quotidiana

II

Nas sociedades contemporâneas, os processos de descontextualização e globalização passaram a afectar de forma rotineira e contínua a vida das pessoas em proporções nunca antes vistas (Giddens, 1994). É claro que o processo de transladar o mundo para centros (Latour, 1992) começou há vários séculos, pelo menos no caso europeu, mas nunca como hoje a informação descontextualizada acumulada pôde circular em redes de forma tão rápida e acessível; a progressiva mediatização da experiência decorrente do processo de extensão de redes de comunicação à escala planetária tem sérias implicações na forma como nos pensamos a nós próprios e ao mundo que nos rodeia. Estes factos, ao contribuírem para configurar uma perspectiva analítica sobre quadros de vida nas sociedades contemporâneas assente, entre outras, nas ideias de «reflexividade institucional» e de «segurança ontológica» (Giddens, 1994), contribuem também para a forma como podemos captar e analisar os múltiplos significados que a literacia pode assumir na vida dos indivíduos hoje em dia. A «*incorporação rotineira de conhecimentos e informação*» (idem) em múltiplos contextos das nossas vidas (doméstica, profissional, cívica), ao contribuir para reorganizar e reconstruir esses mesmos contextos (em nome do «bem estar», da «opção pessoal», da «eficiência», da «racionalidade», da «funcionalidade», etc), é responsável

por mudanças rápidas, por vezes radicais, dos quadros de vida, implicando um esforço contínuo de elaboração reflexiva das experiências que se sucedem ao longo da trajetória biográfica. Este processo de elaboração reflexiva, que organiza e confere sentido à experiência individual, pode estar associado e pode gerar formas particulares de relação com a literacia, em contextos determinados (nas escolas, em casa, nos cafés, nos serviços públicos, por exemplo) ou com alguns dos seus produtos (como certos géneros literários de consumo de massas, impressos, avisos, cartas, etc.). Vários estudos etnográficos têm mostrado como certas práticas de escrita e certos modos de apropriação de materiais escritos podem ser vistos como aspectos altamente reveladores da forma como, nas sociedades contemporâneas, formas de experiência mediada, incluindo também a televisão, telefone e rádio, constituem recursos importantes mobilizados no processo de construção e afirmação da identidade dos indivíduos e dos grupos (cf. Gee, 1996: 90-121; Jackson & Moores, 1995:137-199; Gillespie 1995; Besnier 1995).

III

Na introdução à obra colectiva *Literacy in Traditional Societies* (Goody, 1968a), Jack Goody critica o facto de os estudos sobre a escrita tenderem apenas a concentrar-se no desenvolvimento e evolução histórica dos sistemas de escrita (por exemplo, Diringer 1985), assim como por concederem mais atenção ao conteúdo dos textos escritos do que às implicações dos actos comunicativos; por outro lado, chama a atenção para o facto de a disciplina ter, até então, desprezado ou minimizado, nas descrições etnográficas, a presença da escrita nos contextos estudados:

“ social anthropologists have thought of their discipline as being primarily concerned with ‘preliterate’, ‘primitive’, or ‘tribal’ societies and have generally looked upon writing (where it exists) simply as an ‘intrusive’ element ”
(Goody, 1968 1)

Não vamos deter-nos aqui na exposição das ideias de Goody sobre a forma

como, em sua opinião, a escrita afecta o processo cognitivo (e nessa medida altera as formas de pensamento) e tem consequências na organização social. Pretende-se apenas sublinhar o facto de, ao concentrar-se na ideia de escrita como «tecnologia da mente», Goody ter sido conduzido a propor uma teoria geral acerca das consequências da sua introdução em culturas orais: partindo da ideia de que a escrita «descontextualiza o pensamento», Goody interpreta a sua introdução como um processo que conduziria inevitavelmente à adopção de formas de pensamento e de governo das relações sociais mais impessoais, (por exemplo enfraqueceria o papel do parentesco), abstractas, lógicas, racionais. Na sua primeira versão (expresso em *The Consequences of Literacy* escrito com Ian Watt em 1968), este modelo teórico baseava-se nas propriedades intrínsecas da escrita – isto é, concedia grande importância às propriedades do sistema de escrita disponível e via algumas dessas propriedades como mais «avançadas» do que outras do ponto de vista lógico. Fundamentalmente, a ideia era identificar essas propriedades e apontá-las como causa de mudanças básicas na estrutura das sociedades, na construção das culturas e na natureza dos indivíduos. Em versões posteriores, o termo «causa» foi substituído por «facilita», «torna possível», «encoraja», embora os princípios básicos de abordagem se tenham mantido.

As reacções às propostas de Goody fizeram-se sentir através de um conjunto de propostas novas, do ponto de vista teórico, para entender o complexo fenómeno da literacia, substantivadas por estudos empíricos de recorte etnográfico publicados ao longo dos anos 80 (para uma revisão geral, cf. Street & Besnier, 1995). Este estudos vieram chamar a atenção para a importância de contextualizar as práticas de escrita e leitura e muitos deles colocam sérias reservas às generalizações e aos postulados centrais da antropologia da escrita dos anos sessenta.

“For these critics, literacy should be viewed not as a monolithic phenomenon but as a multi-faceted one, whose meaning, including any consequences it may have for individuals, groups, or symbolic structures, is crucially tied to the social practices that surround it and to the ideological system in which is embedded» (Besnier, 1995: 3)

Nos seus traços gerais, esta perspectiva renovada chama a atenção para o facto de a literacia dever ser tomada como uma construção sócio-cultural e, nessa medida, não poder ser estudada independentemente dos contextos onde é utilizada. Estes estudos criticam a forma como a antropologia da escrita tendia a conceber os efeitos ou as implicações da escrita para os indivíduos e as sociedades e, de modo particular, a extraordinária semelhança

« between middle-class academic ways of viewing literacy in post-industrial societies and the social, cultural and cognitive characteristics purported to be the consequences of literacy » (Besnier, 1995: 3)

Para que se perceba o que está em jogo neste debate tomemos o exemplo da crítica que Brian Street faz à forma como, em sintonia com as premissas da antropologia da escrita de Goody, vários autores examinaram os efeitos da escolarização. Tomando como exemplo um artigo de 1978 de Angela Hildyard e David Olson intitulado *« Literacy and the Specialization of Language »*, Street (1984: 19-43) procura mostrar como são essencialmente postulados de natureza política e ideológica, e não científica, que estão na base dos seus argumentos. Hildyard e Olson começam por interrogar-se: se os recursos intelectuais de selvagens e civilizados são equivalentes (como a tradição antropológica desde Evans Pritchard, Robin Horton, Lévi-Strauss e Leach tem argumentado), como legitimar os extraordinários esforços na escolarização compulsiva? A resposta dos autores a esta questão é a seguinte: o sistema educativo (ocidental) desenvolve as competências intelectuais e isso deve-se às qualidades intrínsecas da literacia na medida em que as funções da linguagem são significativamente afectadas pelo domínio do sistema da escrita, particularmente as funções lógicas. Os membros de sociedades letradas e escolarizadas têm a possibilidade de desenvolver essas funções lógicas e os estudos levados a cabo no domínio da psicologia intercultural (que confrontam crianças escolarizadas e não escolarizadas com testes) provariam isso mesmo: o pensamento das primeiras caracterizar-se-ia (na terminologia inspirada em Bernstein, de Patricia Greenfield que estudou crianças wolof do Senegal) por ser «abstracto» (*abstract thought*) e o das últimas por ser «dependente do contexto» (*context-dependent thought*) (cf Street, 1984: 19-43)

O exame crítico destas asserções pode resumir-se nos seguintes pontos: 1) nas experiências com testes aquilo que é testado é o domínio de determinadas convenções sociais (próprias dos universos escolares) associadas à manipulação e interpretação de desenhos e da língua; 2) é por meio da identificação/confusão de tais convenções particulares com abstracção e lógica que o não domínio de tais convenções pode ser interpretado como ausência de formas lógicas e abstractas de pensar; 3) postular que a literacia introduz diferenças nas capacidades cognitivas entre indivíduos pertencentes a sociedades letradas e não letradas, ou entre escolarizados e não escolarizados, implica conceber a literacia como uma tecnologia (do intelecto) neutral, cujos efeitos podem ser avaliados independentemente dos contextos sociais e políticos nos quais é usada e manipulada; 4) finalmente, a distinção entre letrados e não letrados, ao enfatizar as suas diferenças cognitivas, pretende passar por não etnocêntrica na medida em que o que se distingue são tecnologias (do pensamento) diferentes, e não culturas. Nesta medida, e ainda de acordo com Street, abordar as diferenças cognitivas com base na natureza intrínseca da literacia não difere muito das abordagens baseadas na raça, etnicidade ou classe; postulando diferenças cognitivas baseando-se no argumento do uso de determinados recursos cognitivos (a escrita) defendem-se apenas crenças acerca da verdade universal de determinadas convenções. Retomando o exemplo das crianças wolof escolarizadas e não escolarizadas, tais diferenças, interpretadas como capacidade/incapacidade para pensar de forma lógica e abstracta, dizem muito mais da adesão da autora do estudo às convenções nas quais ela própria foi educada, do que das diferenças irredutíveis entre os modos de pensamento que pretende caracterizar e distinguir.

Chegamos assim a um dos argumentos centrais que divide os autores que pensam que a escrita produz determinadas consequências ao nível cognitivo independentemente do contexto onde seja usada (por exemplo, sem ela não se atinge o estágio das operações lógico-formais, para usar a terminologia de Piaget) e aqueles que consideram que tais consequências só podem e devem ser descritas e interpretadas por referência aos contextos sociais onde o domínio de determinadas convenções (associadas ao uso da língua) ganham sentido e, nessa medida, governam as formas esperadas de exprimir-se. Optar por esta segunda via implica conceber a literacia como um fenómeno não dissociável

dos contextos sociais particulares (seja a escola, o contexto doméstico, a igreja, o café, o local de trabalho, a associação recreativa, etc.) onde a mesma ganha sentido e significado, ou seja, implica concebê-la como não autônoma e descontextualizável das situações de prática social onde intervém e dos significados que os indivíduos constroem sobre ela. Esta implicação acarreta uma outra: enquanto produtos e produtores da/e cultura letrada os teóricos da literacia estão altamente predispostos a aceitarem, sem os discutir, os sistemas de crenças e ideologias dominantes nos seus próprios contextos de prática científica acerca dos benefícios sociais, culturais e cognitivos da literacia. Como afirma James Paul Gee:

«across history and across various cultures, literacy has seemed to many people to be what distinguishes one kind of person from another kind of person. Literate people are, it is widely believed, more intelligent, more modern, more moral. Countries with high literacy rates are better developed, more modern, more behaved. Literacy, it is felt, freed some of humanity from a primitive state, from an earlier stage of human development. If language is what makes us human, literacy, it seems, is what makes us civilized.» (Gee, 1996: 26)

Dois comentários finais para concluir este ponto: em primeiro lugar, reconhecer que a antropologia desde o tempo do evolucionismo tem dado um enorme contributo para reproduzir e legitimar, no essencial, a ideologia segundo a qual a literacia divide a primitividade da civilização (cf. Besnier, 1995). *Malgré lui même*, os trabalhos de Goody sobre antropologia da escrita contribuíram para reforçar e legitimar essas crenças e tiveram consequências na forma como se avaliaram, particularmente em países do designado «terceiro mundo», os efeitos cognitivos da escolarização; ora muitos destes efeitos esperados, como se verá, são hoje em dia postos em causa justamente através dos estudos de literacia em países ditos «desenvolvidos» e longamente escolarizados. Em segundo lugar, sublinhar que a ruptura com uma concepção hegemónica de literacia produzida e reproduzida em determinados contextos sociais (como os contextos escolares e académicos) constitui uma exigência básica de «ruptura com o senso comum» (para usar uma consagrada expressão sociológica) indispensável para analisar a diversidade social, cultural e histórica de for-

mas de relação com a escrita e de apropriação dos seus produtos – livros, manuais, jornais, revistas, impressos burocráticos, anúncios, panfletos, etc.

IV

Sugeriu-se na introdução ser possível encontrar no *Estudo Nacional de Literacia* reflexos deste debate:

«A investigação contemporânea sobre literacia é atravessada por um debate que por vezes se polariza entre dois campos opostos: o dos defensores das comparações extensivas quantificadas e o dos apologistas das análises qualitativas localizadas» (Benavente et al, 1996 18)

De facto os estudos localizados sobre literacia feitos por antropólogos contribuíram para relativizar os pontos de vista e as crenças que, enquanto letrados, depositamos na tecnologia da escrita. Simultaneamente, chamaram a atenção para a diversidade e coexistência de usos sociais da escrita e leitura: nos grupos sociais há ou pode haver, deste ponto de vista, várias literacias e não uma única literacia, e as relações entre elas podem caracterizar-se pela complementaridade, pelo confronto ou ainda pelo facto de umas permanecerem invisíveis para outras. Este ponto de vista estimula, de certo modo, a argumentação de que os estudos de tipo extensivo, baseados em testes de literacia feitos a amostras de população, retêm um conceito monolítico de literacia (a escolar) e os seus resultados autorizam e legitimam interpretações baseadas em juízos de valor acerca da importância social, e para os indivíduos, da escrita e da leitura. Assim, incorporando reflexivamente este tipo de críticas, afirmam os autores:

« a difusão social dos saberes letrados e a sua institucionalização escolar não podem ser tomadas de forma ingénua ou normativa como processos inequivocamente enriquecedores e emancipatórios. Eles constituem também, porventura em larga medida, processos de dominação cultural e social » (Benavente et al, 1996 115)

O melhor exemplo de incorporação reflexiva do debate a que vimos aludindo encontra-se na forma como o principal instrumento de pesquisa foi construído (descrição no capítulo 3 do *Estudo*) e, ainda, na estratégia metodológica múltipla desenvolvida (através da inclusão de cinco estudos localizados). Ambos os aspectos nos reenviam para a postura de flexibilidade teórico-metodológica cultivada ao longo do estudo (ver especialmente páginas 18-22; 103-117), resultado dos desenvolvimentos teóricos ocorridos ao longo da trajetória histórica dos estudos sociológicos sobre a literacia.

Desde os anos 70 que, de modo particular nos Estados Unidos, se realizam pesquisas sobre literacia com base no uso de testes contendo tarefas que implicam ler, escrever e calcular. Os primeiros testes usados pretendiam *«identificar o “analfabetismo funcional” com a obtenção de uma pontuação determinada nesse tipo de teste»*. No entanto, prosseguem os autores, *«o procedimento tinha um conjunto de limitações graves, entre as quais o formato escolar dos testes, a utilização de materiais usados em geral no ensino escolar mas muito diferentes dos encontrados pelos adultos no dia-a-dia, a dificuldade em interpretar os fundamentos do desempenho dos adultos à luz desses testes»* (Benavente *et al.*, 1996: 106-107)

Começaram então a incluir-se nos testes materiais escritos mais próximos dos encontrados no quotidiano; apesar disso, parte destes estudos carecia de sofisticação teórica, tanto na identificação dos processos cognitivos implicados na resolução das tarefas como no tratamento e interpretação dos dados, *«distinguindo entre “alfabetizados funcionais” e “analfabetos funcionais” através de um padrão de literacia predeterminado como ponto de corte num contínuo de resultados»* (*idem*: 107)

A partir de meados dos anos 80, surgiu um novo tipo de abordagem: a questão deixa de ser posta em termos dicotómicos – não se trata de classificar simplesmente os indivíduos como alfabetizados ou analfabetos, mas de avaliar o seu grau de competência, deixando assim de haver «ponto de corte» e passando a haver um contínuo de competências onde os indivíduos podem, com a ajuda de uma escala, ser inscritos num ponto determinado. Tratar-se-á de determinar o *perfil de literacia*, nome pelo qual esta abordagem é conhecida. É esta a perspectiva usada no estudo sobre Portugal (sobre os procedimentos de construção das escalas de dificuldade das tarefas e de aptidão dos

indivíduos, que foram usados na determinação dos níveis de literacia para a amostra portuguesa, veja-se cap 3 do *Estudo*), e caracteriza-se – procurando assim contornar alguns dos problemas dos estudos iniciais – por postular que o principal instrumento de recolha de dados – o teste de literacia – deve poder simular, tanto quanto possível, situações concretas de processamento de informação escrita presentes e comuns no quotidiano das pessoas sobre as quais incide o inquérito. Com este objectivo, as provas são construídas a partir de materiais realmente existentes (jornais, anúncios, formulários, etc.) e, em segundo lugar, os materiais ou suportes são supostos simular situações socialmente relevantes e o mais transversais possível aos diversos contextos da vida contemporânea, por forma a não enviesar os resultados e, por outro lado, para permitir identificar competências de base o mais transversais possível (cf Benavente *et al*, 1996: 107-108)

Assim, os estudos extensivos baseados nesta perspectiva pretendem analisar a distribuição social de competências para processar informação escrita que, em face das condições de vida nas sociedades contemporâneas, se têm generalizado e constituirão exigências básicas que se colocam à maioria das pessoas no seu quotidiano. É claro que os processos de descontextualização e globalização constituem elementos fortemente estruturadores da nossa experiência de vida pessoal e social e, no que diz respeito à literacia, vivemos hoje literalmente rodeados de informação e cultura escrita nos mais variados suportes; no entanto, e o estudo intensivo mostra-o claramente, são muito variáveis os graus de envolvimento dos indivíduos com a informação e a cultura escrita que as sociedades contemporâneas põem à sua disposição. Isto converte-se num problema, que releva dos direitos sociais e culturais, se pensarmos que existe um conjunto de competências básicas para lidar com a informação escrita que são indispensáveis na gestão da vida quotidiana: não possuí-las significará, nesta perspectiva, «para os indivíduos e os grupos, riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização económica, cultural e política» (Benavente *et al*, 1996: 396)

Será consensual pensar que, para acautelar, defender e exercer direitos básicos de cidadania, todos precisemos hoje de nos envolver, de modos diversificados, com a informação e a cultura escrita. O problema está em que medida e até que ponto consideramos este envolvimento como uma exigência

Há, de facto, como de resto é retratado em algumas monografias, aspectos e modalidades de que se revestem as relações com a burocracia do Estado que comportam exigências que, por si só, são causa de exclusão social. Neste sentido, tanto as conclusões do *Estudo Nacional de Literacia* em relação à existência de largos sectores da população portuguesa com fracos desempenhos no teste de literacia, como algumas das observações feitas nas monografias, autorizam que pensemos que o Estado, através da burocracia que é o garante da «dominação legal», pode, em certos casos, contribuir para produzir e reproduzir modalidades de relacionamento com a escrita que, sendo embora rotineiras e exigíveis a grande parte das pessoas, desencorajam, pela excessiva complexidade de alguns suportes, por má concepção dos mesmos, etc., os indivíduos a «autonomamente» (sem recurso de intermediários) realizarem esse tipo de tarefas. Esta questão surge parcialmente colocada na monografia sobre os guineenses imigrados em Portugal da autoria de Fernando Luís Machado, e também em algumas das observações de Helena Caninhas sobre a relação de um grupo de agricultores com processos de candidatura a subsídios. Ambos os casos chamam a atenção para o facto de algumas das exigências em matéria de competências de literacia (com fortes implicações na vida quotidiana das pessoas, no caso dos imigrantes guineenses trata-se do processo de legalização) poderem ser, elas próprias, geradoras de «*significativa restrição de oportunidades sociais*».¹

Não é de admirar, portanto, que nestes casos surjam, como forma de lidar, ultrapassar ou contornar as exigências, mecanismos de desinteresse, de substituição ou de intermediação.

O princípio da transversalidade social e cultural de algumas competências básicas para lidar com informação escrita (um dos efeitos práticos e com implicações diversas na vida quotidiana dos processos descontextualizadores e glo-

¹ Ana Benavente, em entrevista a Luís Souta para a revista *Educação e Ensino*, nº 13 Jun 1996, vai neste aspecto ainda mais longe quando afirma: «acho que é de certo modo humilhante se assim posso dizer na relação do cidadão com a administração, a incapacidade que nós temos (e digo nós porque não são só os menos letrados) em perceber aquilo que nos é exigido. Se vimos o caso do bilhete de identidade (): quantas pessoas são capazes de preencher aquele terrífico formulário sem se enganar () Por que é se criou aquela nova profissão, à porta do Arquivo de Identificação de pessoas que preenchem os formulários dos outros?»

balizadores) parece colidir, nalguns casos pelo menos, com a forma como a cultura burocrática do Estado é imposta aos cidadãos, assim como com a forma como a cultura escolar impõe modalidades pouco flexíveis e potencialmente penalizadoras de certos grupos sociais de relacionamento com a cultura escrita. Neste sentido constituirá talvez uma possível dimensão de aplicação prática destes estudos o facto de poderem contribuir para avaliar criticamente e provavelmente sugerirem reformulações de materiais escritos de uso quotidiano e transversal como impressos burocráticos ou manuais escolares usados no ensino da escrita e da leitura.

V

A tendência geral dos estudos de literacia, e o estudo sobre Portugal inscreve-se nela, tem sido o de evidenciar que largos sectores da população adulta escolarizada tem grandes dificuldades na resolução das tarefas propostas nos testes de avaliação. Os resultados apontam geralmente para a existência de percentagens consideráveis de adultos que revelam grandes dificuldades em resolver boa parte dos problemas que os testes apresentam:

«A literacia não é algo que uns tenham e outros não, de forma redutoramente dicotómica. Muitas pessoas demonstram algumas capacidades de leitura, escrita e cálculo, mas em graus diferentes. Algumas não conseguiram resolver nenhuma tarefa da prova (. . .) (10,3%). Outras, em grande número, situaram-se em níveis de literacia que correspondem a competências muito limitadas (37,7%) ou bastantes simples (32,1%). Num grau intermédio de proficiência, resolvendo tarefas de complexidade um pouco maior, já só se encontrou um número restrito de entrevistados (12,7%). Por fim, um domínio razoavelmente seguro de competências de leitura, escrita e cálculo, que em geral se supõe deverem estar adquiridas com a escolaridade obrigatória, só foi demonstrado por uma fracção muito reduzida da população analisada (7,9%)» (p. 398)

Sempre se tem partido do princípio de que as aprendizagens escolares se

caracterizariam por dotar os indivíduos de recursos cognitivos pensados como necessariamente generalizáveis e transponíveis para contextos não escolares de prática social; no entanto, pesquisas recentes sobre os processos de ensino/aprendizagem da escrita e leitura têm evidenciado o facto de a escola tender a reproduzir e valorizar certas formas de discurso escrito e oral que, em muitos casos, estão completa ou parcialmente ausentes dos contextos de aprendizagem para além da escola, ou do outro lado da escola, dos aprendizes (Lahire, 1993; Benavente *et al*, 1996; Reis, 1995; 1996)

Ao evidenciar uma *«descontinuidade, extensamente verificada, entre aprendizagem formal e utilização prática e, mais ainda, entre escolaridade conseguida e capacidade de uso corrente da leitura, da escrita e do cálculo»* (p 104), os resultados do *Estudo Nacional de Literacia* apontarão para uma mudança do perfil que, nas sociedades contemporâneas, se exige das instituições educativas. A metáfora que idealiza os processos de transmissão da cultura como uma espécie de processos de replicação cultural (a «metáfora genética», de acordo com Holland, cf. García Castaño & Pulido Moyano, 1994: 83-87) deixou de fazer qualquer sentido nos dias de hoje: os processos de transmissão/aquisição da cultura são sempre geradores de novos conhecimentos para todos os envolvidos. A incorporação rotineira desta asserção nos contextos de educação formal levará, por certo, muito tempo a tornar-se realidade: a realização e multiplicação de estudos etnográficos sobre as aprendizagens dentro e fora da escola poderá vir nesta área a contribuir para melhor perceber e identificar práticas de escrita e leitura que atravessam os vários contextos de aprendizagem dos indivíduos (veja-se a este respeito a monografia sobre jovens e os usos que fazem da escrita e da leitura numa colectividade de bombeiros, da autoria de João Sebastião), analisar como se produzem e reproduzem as descontinuidades e, desejavelmente, abrir perspectivas para o ensino da escrita e da leitura mais consentâneas com a diversidade social e cultural dos aprendizes e com a diversidade das suas experiências quotidianas de relação com informação escrita, seja através de suportes impressos, seja através da televisão (veja-se a este respeito o artigo de M. J. Metello de Seixas neste número)

VI

As monografias incluídas no *Estudo Nacional de Literacia* procuram, como se afirma, «captar a contextualidade da literacia em quadros sócio-culturais específicos» (Benavente *et al.*, 1996: 398). Os seus autores procuram caracterizar as relações de grupos sociais específicos (imigrantes guineenses, jovens de meio operário, idosos de dois bairros históricos de Lisboa, trabalhadores fabris de uma aldeia do interior e pequenos agricultores do Centro Litoral) com a literacia usando como técnicas privilegiadas de recolha de dados a observação e a entrevista. Não é possível referenciar e comentar aqui, com o detalhe que seria necessário, os contributos de cada uma delas para a análise das relações com a literacia no quotidiano desses grupos. Atrevemo-nos, para concluir, a esboçar um breve comentário de carácter geral e que tem a ver com a forma como nas monografias se desenha o contraste entre oralidade e literacia. Alguns exemplos:

«Desde logo, quando procuram os serviços do banco, os idosos, de uma maneira geral, preferem aceder à informação pelo contacto directo e oral com os funcionários do banco do que através da formas escritas de circulação que aí circulam» (p. 267)

No que respeita aos materiais escritos de carácter mais informativo, () (os idosos) acabam por aceder ao seu conteúdo sobretudo através de relações de vizinhança e da oralidade.» (p. 302)

«os habitantes de Unhais da Serra em geral, e os operários e pessoal dos cafés em particular, estão a par da informação que circula, mesmo aquela que circula de modo impresso. Como? Citando as palavras de alguns sujeitos com quem conversámos: “a informação passa de boca em boca” “numa relação bastante pessoalizada” “onde todo o contacto é quase estabelecido via oral”» (p. 339)

«De facto, a comunicação oral e o contacto face a face, que prevalece na comunidade agrícola em estudo, é, na opinião dos agricultores, suficiente nas múltiplas situações das suas vidas quotidianas, e é simultaneamente a principal fonte de informação com a qual podem contar» (p. 391)

O comentário vai no sentido de lembrar, através das palavras de Fentress e

Wickham (1994), que «o mero facto de uma sociedade ter adquirido a capacidade de representar o seu saber sob formas escritas não quer dizer que essa sociedade tenha cessado de ser também uma cultura oral. Nós continuamos a ser uma sociedade oral e os modos como padronizamos a nossa memória social continuam a refletir, se bem que sob formas alteradas, as mesmas práticas e processos de pensamento das culturas iletradas. A escrita pode absolver-nos de aprender mnemotécnicas complexas, mas não nos absolve da necessidade de falar» (p. 64). Parece-nos que esta observação tem implicações para as formas de investigar a literacia de forma contextualizada na medida em que, talvez da mesma forma que para determinar níveis de literacia, precisamos de adoptar conceitos não dicotómicos mas sim integradores de competências num continuum. Também quando procuramos identificar modalidades de relacionamento com a escrita no quotidiano seja necessário compreender que tais modalidades se inscrevem num continuum entre oralidade e escrita, evitando dicotomias que possam sugerir que uma é o reverso da outra. Aliás, como em várias monografias se observa, e foi também possível perceber num outro contexto (Reis, 1995), há certas formas de leitura e apropriação dos textos em situações do quotidiano (como a leitura de jornais em cafés, por exemplo) que se caracterizam frequentemente por decorrerem num *continuum* entre a escrita e a oralidade.

Correspondência: Filipe Reis, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Avenida das Forças Armadas 1600 Lisboa

Bibliografia

- BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre; COSTA, António Firmino da; ÁVILA, Patricia (1996) *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa intensiva e extensiva*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação;
- BENAVENTE, Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA, Ieresa; SEBASTIÃO, João (1994) *Renunciar à Escola. O abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século;
- BESNIER, Niko (1995) *Literacy, Emotion and Authority. Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. CUP
- DIRINGER, David (1985) *A Escrita*, Camarate: Verbo;

- FENITRESS, James & WICKHAM, Chris (1994) *Memória Social Novas perspectivas sobre o passado*, Lisboa: Teorema;
- GARCÍA CASTAÑO & PULIDO MOYANO (1994) *Antropología de la Educación*, Madrid: Eudema
- GEE, James Paul (1996) *Social Linguistics and Literacies Ideologies in Discourses*, London: Taylor & Francis;
- GIDDENS, Anthony (1994) *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta;
- GILLESPIE, Marie (1995) *Television, Ethnicity and Cultural Change*, London: Routledge
- GOODY, Jack (1968) (org.) *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge: CUP
- GOODY, Jack & Watt IAN (1968b) «The consequences of literacy» in: Goody (org.) *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge: CUP 27-68
- GOODY, Jack (1988) *A Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa: Presença;
- GOODY, Jack (1987) *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, Lisboa, Edições 70;
- GOODY, Jack (1987) *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge: CUP
- JACKSON, Steve & MOORES, Shaun (orgs.) (1995) *The Politics of Domestic Consumption. Critical Readings*, Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf
- LAHIRE, B (1993) *Culture Écrite et Inégalités Scolaires Sociologie de «échec scolaire» à l'école primaire* Lyon: P U I
- IATOUR, Bruno (1992) *Ciencia en Acción*, Barcelona: Lábor
- REIS, Filipe (1995) «Saberes e Contextos de Aprendizagem Práticas escolares e usos quotidianos da escrita» Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Lisboa: I S C I E ;
- REIS, Filipe (1996) «Oralidade e Escrita na Escola Primária: Programas e Práticas», in: Raul Iturra (org.) *O Saber das Crianças*, Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 67-108
- STREET, Brian & BESNIER, Niko (1995) «Aspects of Literacy» in: Tim Ingold (org.) *The Companion Encyclopedia of Social Anthropology*, London: Routledge, 527-562
- STREET, Brian (1984) *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: CUP