

Índice

- 3 Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade
Stephen J. Ball
- 25 Portugal no PISA 2000: Condições de participação, resultados e perspectivas
Glória Ramalho
- 51 A literacia em leitura
Fátima Sequeira
- 61 Reflections on the performance of Ireland and Portugal in the OECD/PISA 2000
assessment of reading literacy
Gerry Shiel
- 83 What can we learn from international literacy surveys? A critical look at the evidence
from Britain
Greg Brooks
- 95 Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal
Maria da Graça Castro Pinto
- 125 Leitura, leituras: Breves contributos para novas abordagens
João Teixeira Lopes
- 131 O poder de dar nomes às coisas: Sobre reconhecimentos e aprendizagens em práticas e
discursos
Maria Clara Keating
- 169 Leituras das famílias brasileiras no século XIX: O *Jornal das Famílias* (1863-1878)
Maria Helena Camara Bastos
- 215 Leituras
- 225 Dissertações e projectos de investigação

revista portuguesa de educação

volume 15
número 2
2002

revista portuguesa de educação

volume 15 número 2
2002

educação
revista portuguesa de



A Revista Portuguesa de Educação é editada semestralmente pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e tem por objectivos:

- a) difundir conhecimento produzido no âmbito das Ciências da Educação ou domínios afins, relevantes para este campo, através da publicação de artigos, notas de investigação ou resenhas críticas;
- b) constituir-se como *forum* sobre a Educação através da publicação de relatórios sobre o estado da investigação nas diferentes Ciências da Educação e da promoção de debates sobre temáticas de relevante actualidade;
- c) divulgar a actividade científica desenvolvida no âmbito do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho através da publicitação de dissertações e projectos de investigação, reuniões científicas, relatórios de avaliação.

volume 15 número 2
2002

educação

revista portuguesa de

Directora

Rui Vieira de Castro

Coordenadora de redacção

Fátima Antunes, Fátima Morais, Lourdes Dionísio, M^a João Gomes

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Calani (Universidade de São Paulo, Brasil)

Albano Estrela (Universidade de Lisboa, Portugal)

Almerindo Janêla Afonso (Universidade do Minho, Portugal)

António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)

Artur Mesquita (Universidade do Minho, Portugal)

Bartolo Paiva Campos (Universidade do Porto, Portugal)

Fátima Sequeira (Universidade do Minho, Portugal)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

José Alberto Correia (Universidade do Porto, Portugal)

José Augusto Pacheco (Universidade do Minho, Portugal)

José Henriques Chaves (Universidade do Minho, Portugal)

José Ribeiro Dias (Universidade do Minho, Portugal)

Justino P. Magalhães (Universidade do Minho, Portugal)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho, Portugal)

Licínio C. Lima (Universidade do Minho, Portugal)

Manuel Patrício (Universidade de Évora, Portugal)

Manuel Sequeira (Universidade do Minho, Portugal)

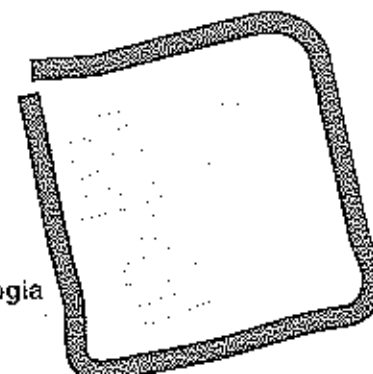
Octavi Fullat (Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha)

Odete Valente (Universidade de Lisboa, Portugal)

Oscar Serafini (Pontificia Universidad Católica, Paraguai)

Raquel Delgado-Martins (Universidade de Lisboa, Portugal)

Tomaz Tadeu da Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)



Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho

Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade

Stephen J. Ball

Karl Mannheim Professor of Sociology of Education, University of London, Institute of Education, UK

Resumo

O que se pretende neste artigo é "deixar para trás" a fachada objectiva da reforma para examinar as subjectividades da mudança e as subjectividades em mudança. Argumentarei que as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para "reformatar" professores e para mudar o que significa ser professor. A reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos — a nossa "identidade social" (Bernstein, 1996, p. 73). Assim, preocupo-me com a natureza da alma do professor e com as relações dos professores uns com os outros. Focarei primordialmente a performatividade, mas também me referirei, por vezes, a outras tecnologias políticas de reforma.

A reforma da educação alastra neste momento pelo mundo, nas palavras de Levin (1998), como uma "epidemia política". Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos "mundos assumidos" de muitos educadores académicos.

propriedade o editor
Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

director
Rui Vieira de Castro

grafismo
Luís Cristóvam

tiragem
1.000 exemplares

composição
Linkdesign, Lda.

impressão e acabamentos
Lusografia

endereço
Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
Campus de Gualtar, 4700-057 Braga
Portugal
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail
rpe@iep.uminho.pt

página na Internet
<http://www.iep.uminho.pt/cied/edicoes>

depósito legal
45.474/91

ISSN
0871-9187

Aparentemente, os elementos chave do "pacote" da reforma da educação — e isto aplica-se com igual vigor e importância a escolas, colégios e universidades — são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Estes elementos ou tecnologias políticas (ver abaixo) assumem diferentes graus de ênfase em diferentes situações, mas estão intimamente inter-relacionados e interdependentes nos processos de reforma. Quando aplicadas conjuntamente, estas tecnologias oferecem uma alternativa politicamente atractiva e eficaz à tradição educacional centrada no Estado e no bem estar público. Elas são postas em confronto e comparadas com as velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia. Combinam-se para produzir aquilo a que a OCDE (1995) chama um "ambiente de devolução" que "requer uma mudança, uma substituição dos corpos de gestão centralizados por uma estrutura global em detrimento de uma microgestão... e mudanças de atitudes e comportamentos de ambos os lados" (p. 74). As mudanças de papel dos agentes de gestão central nesta nova ambiência, reside, tal como a OCDE refere, nos "sistemas de monitorização" e na "produção de informação" (p. 75). É com estas vertentes de reforma que me preocupo essencialmente neste documento. Isto é, com o que Lyotard (1984) chama de, os terrores da performatividade.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controlo do âmbito de julgamento e dos seus valores (ver Guardian Education 9. 01. 01).

O que eu quero tentar aqui é "deixar para trás" a fachada objectiva da reforma para examinar as subjectividades da mudança e as subjectividades em mudança. Argumentarei que as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para "reformatar" professores e

para mudar o que significa ser professor. Isto é, "a formação e a actualização das capacidades e atributos do SER do professor" (Dean, 1995, p. 567). A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos — a nossa "identidade social" (Bernstein, 1996, p. 73). Quer dizer, na reforma da educação "trata-se dos poderes que vieram abater-se sobre a existência subjectiva das pessoas e das suas relações umas com as outras" (Rose, 1998 p. IX). Nas palavras de Foucault, é uma luta pela alma do professor. "Seria errado dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico. Ao contrário, ela existe, tem uma realidade, cria-se permanentemente em volta, sobre e dentro do corpo através do funcionamento de uma força, de um poder..." (Foucault, 1979b, p. 29). Assim, preocupo-me com a natureza da alma do professor e com as relações dos professores uns com os outros. Focarei primordialmente a performatividade, mas também me referirei, por vezes, a outras tecnologias políticas de reforma.

O aparecimento da liberdade

O alcance e a complexidade da agenda da reforma são surpreendentes. Esta relaciona-se com mercados, com gestão, com performatividade, com mudanças na natureza do Estado no discurso político, como referido anteriormente, que põe em primeiro plano "a devolução da autoridade" e o "proporcionar de flexibilidade" (OCDE, 1995, p. 29). As reformas são, assim, apresentadas como dando aos "gestores e organizações maior liberdade em decisões operacionais e retirando entraves desnecessários na gestão de recursos financeiros e humanos" (p. 29). No entanto, é crucial não se entender estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de desregulação. Eles são, sim, processos de re-regulação. Não são o abandono pelo Estado do seu controlo, mas o estabelecimento de uma nova forma de controlo; o que Du Gay chama (1996) "descontrolo controlado". Deste modo, o Estado também proporciona um novo modo geral de regulação menos visível¹, mais liberal e auto-regulada. Este é um novo "conjunto regulador" ou um "modo particular de coerência social", (Aglietta, 1979, p. 101). Este conjunto é uma mistura improvisada de elementos físicos, textuais e morais que "tomam possível governar de uma maneira liberal avançada" (Rose, 1996, p. 58). No âmbito de tudo isto, os professores são representados e encorajados a reflectir sobre si próprios

como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, "acrescentam valor" a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos. São "sujeitos empresariais", que vivem as suas vidas como "uma empresa do seu EU" (Rose, 1989) — como "profissionais neo-liberais". Segundo Bernstein (1996, p. 169) "o contrato substitui o acordo, o pacto". A defesa e o uso cada vez maiores do "Pagamento de acordo com o desempenho" ("Performance Related Pay") (PRP) são um indicador claro das pressões para fazer de nós próprios uma empresa e vivermos uma vida de cálculo. O PRP é um exemplo do que a OCDE chama "pagamento de custo efectivo e práticas de emprego" (p. 134).

A figura central, o herói, no meio disto tudo, e o principal beneficiário da reforma, é um actor relativamente novo no palco das organizações do sector público — o gestor. O propósito da devolução, como refere a OCDE, é "encorajar os gestores a centrarem a sua acção nos resultados, dando-lhes flexibilidade e autonomia no uso de recursos humanos e financeiros" (p. 8). Isto é o que a OCDE chama "deixar o gestor gerir" (p. 96) e continua argumentando que "os gestores não podem ser responsabilizados pelo desempenho e resultados, se não tiverem autoridade para tomar decisões que fazem parte da produção desses resultados".

Tecnologias políticas

Tal como indiquei, não me debruçarei aqui primordialmente sobre estruturas e práticas, mas sobre a re-formação de relações e subjectividades, e as formas de uma nova ou re-inventada disciplina, à qual isto dá origem. Dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interacção e novos valores. As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefactos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder. Vários elementos dissemelhantes estão inter-relacionados nestas tecnologias, envolvendo formas arquitecturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia.

Quadro 1

	mercado	gestão	desempenho
Posições da subjecta	consumidores	gestor(es)	avaliado
	produtores	(gerida)	comparador
	empresariador	equipa	
Disciplina	competição	eficiência/eficácia	produtividade
	sobrevivência		consecução de objectivos
	rendimento	cultura de empresa	comparação
	maximização		
Valores	competição	"o que resulta"	o valor performativo dos indivíduos
	institucional		fabricação
	intrínsecos		

O quadro 1 dá algumas indicações sobre os tipos de intervenções discursivas que as tecnologias políticas da reforma da educação põem em jogo. Através da instalação destas políticas nas organizações de serviço público, o uso de nova linguagem para descrever papéis e relações é importante, as organizações educacionais reformadas estão agora "povoadas" de recursos humanos que necessitam de ser geridos; a aprendizagem é recompensada como um "resultado de uma política de custo-effectivo"; a consecução é um conjunto de "metas de produtividade", etc. Para sermos relevantes e actualizados, precisamos de falar de nós e dos outros, pensar as nossas acções e relações de novas maneiras. Novos papéis e subjectividades são criados conforme os professores são "re-trabalhados" como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo. Em cada caso, as tecnologias têm o seu papel em "caracterizar-nos" de forma diferente do que éramos, fornecendo novos modos de descrição para o que fazemos e novas possibilidades de acção. Este "refazer" pode dar realce e poder a alguns (mas isto tem de ser posto em confronto com o potencial para a "inautenticidade"; ver abaixo). Existe a "possibilidade de um EU triunfante". Aprendemos que podemos tornar-nos mais do que éramos. De facto, há algo de muito sedutor em ser-se "convenientemente apaixonado"

pela excelência, por atingir o "desempenho máximo". No entanto, de uma maneira ou de outra, tudo isto envolve "um trabalho intensivo no nosso próprio EU" (Dean, 1995, p. 581). Este é um trabalho que alguns envolvidos na luta por saber o que significa ser professor não estão dispostos a levar a cabo (Guardian Education 9.01.01).

A instalação da nova cultura da performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para se efectuar o replaneamento institucional. Isto advém não só de uma teoria económica recente como também de várias práticas industriais que "ligam a organização e o desempenho das escolas aos seus ambientes institucionais" (Chubb & Moe, 1990 p. 185). Em Educação o impacto de tais ideias é evidente na infinidade de iniciativas de "gestão baseada no local" (site-based management) em países e estados de todo o mundo e a psicologia social de reinvenção institucional é convertida em textos sobre "A escola em auto-gestão" e "O progresso da Escola". Quer dizer, a sobrevivência no local do mercado educacional torna-se a nova base de um objectivo comum — o pragmatismo e o auto-interesse, mais do que o julgamento/avaliação profissional e a ética, são a base para novos jogos de linguagem organizacional. Como Willmott, (1993 p. 522) sugere "exige-se aos empregados, individual e colectivamente, que reconheçam e tomem a responsabilidade pela relação entre a segurança do seu emprego e a sua contribuição para a competitividade dos produtos e serviços que produzem". Tudo isto faz parte de uma "revolução pós empresarial" que "proporciona a possibilidade a cada membro de uma organização de expressar iniciativa individual e desenvolver completamente o seu potencial ao serviço da empresa" (Du Gay, 1996, p. 62).

Assim, o trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização. Como foi referido por Bernstein estas novas e invisíveis pedagogias de gestão, percebidas através de apreciações/avaliações, revisões e formas de pagamento de acordo com o desempenho, "mostram" mais aspectos geridos que podem ser sujeitos a controlo. A estrutura mais fraca do novo gerencialismo permite que o comportamento e a vida emocional dos trabalhadores seja tomada pública mais amplamente (Bernstein, 1971, p. 65).

O acto de ensinar e a subjectividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do marketing e da competição). Dois efeitos, aparentemente em conflito, são conseguidos; um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, e a filiação em sindicatos, contra a construção de novas formas institucionais de filiação e "comunidade", baseada numa cultura de empresa. Isto envolve o "re-trabalhar" das relações entre o comprometimento e empenhamento individuais e a acção na organização, aquilo a que Willmott (1993, p. 517) chama "a governação da alma dos empregados".

Mais uma vez, tais desenvolvimentos são profundamente paradoxais. Por um lado, eles representam um afastamento dos métodos de controlo dos empregados baseados na "pouca confiança" (low-trust methods). As responsabilidades de gestão são delegadas e o espírito de iniciativa e a capacidade de resolver problemas são altamente valorizados. Por outro lado são implementadas novas formas de vigilância imediata e auto-monitorização; por exemplo, sistemas de avaliação/apreciação, definição de metas/objectivos, comparações de rendimentos/produção. Isto é o que Peters & Waterman (1982) referem como "simultaneamente alargar e apertar". No entanto, o trabalho recente de Troman (2000, p. 349) em escolas primárias do Reino Unido considerou o método "low-trust" (pouca confiança) como predominante na maioria delas e constatou a proliferação de táticas formais de procura de segurança ("security-seeking tactics"), daí resultando perturbações físicas e emocionais para os professores e um alto nível de "ansiedade existencial e medo" (ver também Chadbourne & Ingvarson, 1998).

A luta pela visibilidade

Quero agora continuar considerando mais especificamente e mais de perto o papel da performatividade em tudo isto. No novo mundo das organizações performativas, o poder instituído segundo formas definidas de tempo-espaco (sistemas de produção de fábricas ou escritórios) é agora menos importante. A base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redacção de relatórios e a candidatura a promoções, inspecções e comparação com pares estão em primeiro plano. Não é tanto, ou não só, uma

ESTRUTURA da vigilância, mas um FLUXO de performatividades tanto contínuas como acidentais. A questão não é a da possível certeza de se ser sempre visto, observado como num "panóptico". A questão é a incerteza e instabilidade de se ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, colectiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspecção. É o fluxo de exigências em mudança, expectativas e indicadores que nos torna continuamente responsáveis e constantemente observados — "dando a posição de qualquer elemento num ambiente aberto, a um dado instante" (Deleuze, 1992, p. 7). Esta é a base para o princípio da incerteza e inevitabilidade, para a insegurança ontológica: — "Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? Como conseguiremos estar à altura?". Por outro lado, nem sempre é muito claro o que se espera de nós. De facto Shore & Wright, (1999, p. 569) argumentam, em relação aos sistemas de responsabilidade da Educação Superior do Reino Unido, que existe uma política não declarada "para manter os sistemas voláteis, astuciosos e opacos".

Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições — de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto. Dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenhar têm de ser cuidadas com interesse e eficiência. Estas técnicas e práticas éticas e governamentais são o meio através do qual as capacidades, a conduta, o estatuto e deveres dos indivíduos são problematizados e trabalhados" (Dean, 1995, p. 565). Estas tecnologias políticas têm a "capacidade de dar nova forma, na sua própria imagem, às organizações que monitorizam" (Shore & Wright, 1999, p. 570).

Como foi referido acima, por um lado, os desempenhos interiormente visam, em parte, a construção de uma cultura, a instilação de orgulho, a identificação com e "uma afeição pelo produto ou uma crença na qualidade dos serviços prestados" (Willmott, 1992, p. 63). Por outro lado, classificações e graduações, introduzidas na competição entre grupos, podem criar

sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja — eles têm uma dimensão (status) emocional, assim como racionalidade e objectividade. Vou citar um professor que aparece num livro poderoso, comovedor e aterrorizador de Jeffrey & Woods (1998). "Testar professores", este é o título do livro, trata do regime de Inspeções Escolares no Reino Unido (que pode ser um caso extremo) e examina "a experiência dos professores nas inspeções como um conflito de valores, a colonização das suas vidas, e a desprofissionalização do seu papel".

Não tenho agora a satisfação profissional que já tive a trabalhar com jovens, porque me sinto culpado cada vez que faço alguma coisa intuitivamente. "Isto estará correcto? Estou a fazer isto como deve ser? Será que isto abrange o que esperam de mim, ou deveria estar a fazer outra coisa? Deveria ser mais estruturado? Terei tudo no lugar correcto? Deveria ter feito isto?". Começa-se a pôr em questão tudo o que se faz. Há uma espécie de culpa no ensino neste momento. Não sei se isto está particularmente relacionado com a Inspeção, mas, claro, multiplica-se pelo facto de a Inspeção aparecer, porque se sente o pânico de não sermos capazes de nos justificarmos quando eles finalmente chegarem (p. 118).

Está aqui bem patente a culpa, a incerteza, a instabilidade e a emergência de uma nova subjectividade². O que vemos aqui é um conjunto especial de "práticas através das quais agimos sobre nós próprios e sobre os outros para fazermos de nós seres especiais, para criarmos em nós modos de ser especiais" (Rose, 1992, p. 161).

Decididamente, estas formas de regulação têm uma dimensão social e interpessoal. Estão diluídas em relações institucionais, de equipa, de grupo e comunais complexas (a comunidade académica, a escola, o departamento de disciplina, a Universidade). É importante reconhecer até que ponto estas actividades entram nas nossas relações do dia a dia. Em relação às primeiras, as relações sociais são inflectidas pelas disciplinas do desempenho. Isto é, as pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a performatividade do grupo. Com isto surge uma possibilidade real de que autênticas relações sociais sejam substituídas por "relações de julgamento", nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade. A interacção de aspectos colegiais e disciplinares em tudo isto torna-se, de facto, muito obscura. Isto é parte do que (Lash & Hurry, 1994) chamam o "esvaziar" das relações, que se tornam "enfadonhas" e "deficientes em afecto" (p. 15).

Dois outros pontos a considerar. Primeiro há a contradição, o que Lyotard chama a lei da contradição, que surge entre a intensificação — como um aumento no volume da primeira ordem de actividades exigidas pelas tecnologias da reforma — e os "custos" da segunda ordem de actividades, tais como, o desempenho, a monitorização e a gestão. Assim, como apontaram vários comentadores, adquirir a informação performativa necessária para um perfeito controlo "consome tanta energia, que reduz drasticamente a energia disponível para se fazerem melhoramentos, para se evoluir" (Elliott, 1996, p. 15) (ver também Blackmore & Sachs, 1997)³. A sobrevivência e a vantagem competitiva na economia da educação repousam igualmente na energia da primeira ordem de actividades e na energia da segunda ordem de actividades — produzindo o potencial para o que Blackmore & Sachs (1997) chamam "esquizofrenia institucional".

Existem ainda outros "custos", como já foi referido — pessoais e psicológicos. Um tipo diferente de esquizofrenia é vivido por professores individualmente, sendo o compromisso e a entrega, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sacrificados pela impressão e desempenho. Aqui há uma potencial ruptura entre os julgamentos dos próprios professores acerca do que é uma "boa prática" e as "necessidades" dos estudantes e os rigores do desempenho (ver Bronwyn). Talvez eu possa ilustrar isto mais uma vez, citando professores do estudo das inspecções a escolas primárias do Reino Unido (Jeffrey & Woods, 1998, p. 160). Veronica falou de ressentimento por "o que eu fiz. Eu nunca me tinha comprometido antes e sinto-me envergonhada. É como lamber-lhes as botas". Diane falou sobre a perda de respeito por ela própria:

A minha primeira reacção foi "Não vou entrar no jogo", mas entrei e elas sabem-no. Não me respeito por isso; o respeito por mim própria desapareceu. Porque é que não paro? Porque é que não digo "Eu sei que consigo ensinar, que sei ensinar; diz o que queres dizer", e por isso perco o respeito por mim própria. Eu sei quem sou, sei porque ensino e não gosto disto; Eu não gosto que eles façam isto, e isso é triste, não é?

Este é um extracto muito significativo. Há indicações da performatividade especial — a gestão do desempenho — que é focada pela Inspeção. O que é produzido é um espectáculo, ou o que poderíamos considerar uma "fantasia encenada" (Butler, 1990), que está lá apenas para ser vista e julgada. "Aqui a identidade do pessoal e dos estudantes é formada

menos através de mecanismos de introjecção e muito mais a partir de mecanismos de projecção. Essa identidade é o reflexo de contingências externas (Bernstein, 2000, p. 1942). E como o professor também dá a entender um forte sentido de inautenticidade em tudo isto, pode bem ser apreciado tanto pelos Inspectores como pelo inspeccionado; Diane está a "entrar no jogo" e "eles sabem que eu estou". No entanto, os efeitos aqui em termos de disciplina e controlo são, de facto, poderosos; tal como são os "custos" para o EU. As "problematizações" da identidade estão a ser trabalhadas aqui. Jeffrey & Woods (1998) também referem o exemplo "mais dramático" de Cloe:

Ela era a única professora a ministrar o 6º ano em Traffon e depois das críticas aos seus resultados ("SAT"), ela resolveu enveredar pelo caminho do "melhoramento dos resultados". Mudou o seu currículo, e atingiu os seus objectivos, conseguindo os segundos melhores resultados no ano seguinte na sua área educativa local. Justificou isto dizendo que "agora estava apenas a fazer o seu trabalho", o que tinha deixado para trás o seu total envolvimento para preservar a sua "sanidade". "Os resultados foram melhores, porque eu agi como uma máquina" (p. 163).

Como a própria Cloe explicou:

Só se é considerado um professor eficaz e eficiente pelo que se consegue meter nos cérebros das crianças, para que estas possam despejar conhecimentos em situação de exame. Agora... isso não é muito satisfatório para a nossa vida... A minha geração veio para o Ensino numa onda de educação para todos... Mas eu já não me importo. Penso que é por isso que não me encontrei a mim própria, porque, de facto, eu importo-me... Não me sinto a trabalhar com as crianças. Eu estou a trabalhar as crianças e essa não é uma experiência agradável... (p. 131).

Cloe está a enfrentar verdadeiros problemas ao pensar nela própria como uma professora que simplesmente produz desempenhos — dela e das crianças. Isso não é "quem ela é" e no calor e confusão da reforma não consegue "encontrar-se a si própria". O seu total empenhamento e os seus objectivos não têm lugar. As suas relações com as crianças foram alteradas pela reforma, são agora mais "para" do que "com". Não têm autenticidade. Os recursos discursivos que faziam dela uma professora eficiente aos seus próprios olhos, foram dispensados, desapareceram. "Desempenho" substitui "empenhamento" tal como Robertson (1996, p. 33) refere. Assim como a instituição performativa, o "professor reformado" é concebido simplesmente

como alguém capaz de responder a exigências externas e objectivos especificados. E parafraseando Bernstein, podemos perguntar: "Se a identidade produzida pela performatividade é socialmente 'vazia', como é que o actor se reconhece a si próprio e aos outros?" (1996, p. 73). Este é exactamente o problema da Cioe. A história da Cioe não é invulgar no Reino Unido, já que o regime da performatividade está a levar um número cada vez mais elevado de professores para fora do sistema educativo. Escrevendo numa linguagem de extremos, de conflito, um homem de 56 anos, veterano de 30 anos de profissão, fundamentou a sua decisão relutante em deixar o ensino num artigo recente do "Guardian Education" desta maneira:

A Educação tem sido tradicionalmente baseada na liberdade. Mas já não há liberdade. Desapareceu. O espírito de iniciativa e a procura de recursos foram banidos. As escolas tomaram-se parte do gulag.

Mais uma vez a alienação do EU aparece ligada à "loucura" incipiente das exigências da performatividade: o resultado, prática e relações sem autenticidade. Outra professora da nossa própria pesquisa (Gewirtz & Ball, 1999) manifestou opinião semelhante, "titubeando", como ela se descreveu, referindo-se ao uso dos sistemas de gestão da qualidade total na sua escola secundária:

Quanto mais de pessoal temos de sacrificar para termos o resto... provavelmente o que seria o meu... Está a ver, eu acho que uma das estratégias por trás disto é acho que Peter Waters (o consultor da GGT) o disse, é não termos de gostar uns dos outros, desde que consigamos trabalhar dentro dos sistemas... bem... desculpe, eu não sou um produto, e eu não... sabe, isto realmente perturba-me.

Também constatamos aqui a emergência de "novas formas de relações sociais" — as estruturas sociais são substituídas por "estruturas de informação" (Las & Urry, 1994, p. 111). Zygmunt Bauman (1992 p. 198) refere "A socialidade da comunidade pós-moderna não exige sociabilidade". Isto pode ser parte de uma condição mais alargada que Giddens considera endémica na modernidade, onde existe uma "separação existencial" institucionalizada dos "recursos morais necessários para viver uma existência cheia e satisfatória" (Giddens, 1991, p. 91). Como resultado, ele sugere que o indivíduo pode experimentar uma falta de significado pessoal. Como diz um outro professor inquirido por Jeffrey & Woods (1998):

Nunca mais tenho a oportunidade de pensar na minha filosofia, naquilo em que eu acredito. Eu sei no que acredito, mas nunca falo disso realmente. Não será a nossa filosofia mais importante do que quantas pessoas conseguem somar correctamente? (Bronwyn).

Esta esquizofrenia estrutural e individual, e o potencial para a falta de autenticidade e significado são, cada vez mais, experienciados no dia a dia de todos nós. As actividades da inteligência técnica, da gestão, conduzem a performatividade para as práticas do dia a dia dos professores e para as relações sociais entre professores. Elas tomam a gestão ubíqua, invisível, inevitável — parte de, e incrustada em, tudo o que fazemos. Cada vez mais, escolhemos e julgamos as nossas acções e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável. Em tudo isto, as exigências da performatividade impedem dramaticamente os "discursos metafísicos", o relacionamento da prática com princípios filosóficos, como justiça social e equidade. "Fábulas" de promessa e oportunidade, tais como as da educação democrática, também são marginalizadas⁴. Há um "silenciar de vozes alternativas" (Broadfoot, 1998, p. 176). Mesmo assim, espera-se que todos contribuam para a construção de desempenhos e "produções" institucionais convincentes, o que nos leva à questão da fabricação.

Fabricações

As fabricações que as organizações (e indivíduos) produzem são selecções entre várias representações ou projecções possíveis — ou versões da organização ou da pessoa. Organizações complexas como escolas e universidades são diversas e multifacetadas. De facto, elas são às vezes contestadas e frequentemente contraditórias. Evidentemente, grupos em particular ou indivíduos estarão sempre em posição de privilegiar as suas representações preferidas. No entanto, estas selecções e escolhas não são feitas num vácuo político. Elas são "condicionadas" pelas prioridades, restrições e clima criados pelo ambiente/meio político. As fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe — não estão "fora da verdade" mas também não transmitem simplesmente explicações directas e verdadeiras — elas são produzidas propositadamente para "serem explicáveis". A verdade não está em questão — a questão é a sua eficácia no

mercado, ou para a Inspeção ou apreciação, assim como o "trabalho" que fazem "sobre" e "dentro" da organização — o seu impacto transformacional. Quer dizer: "Para ser alvo de uma auditoria, uma organização tem de se transformar a si própria, activamente, numa organização auditável" (Shore & Wright, 1999, p. 570).

No entanto, tais fabricações são profundamente paradoxais. Num sentido, as fabricações organizacionais são uma fuga ao olhar atento e directo, uma estratégia de gestão da impressão que, de facto, cria uma fachada calculada. Mas, num outro sentido, o trabalho de fabricar a organização requer submissão aos rigores da performatividade e às disciplinas da competição — tanto resistência como capitulação. É uma traição mesmo, um desistir das exigências da autenticidade e do empenho, um investimento na plasticidade, tal como os professores citados anteriormente referiram. Crucialmente, os actos de fabricação e as próprias fabricações actuam sobre e reflectem as práticas que representam. A fabricação torna-se algo a ser sustentado, a ser seguido na vida prática. Algo para confrontar as práticas individuais. A fabricação implanta-se e é reproduzida por sistemas de registo e relatório da prática. Esta também exclui outras coisas que não se adequem ao que se pretende que seja representado ou transmitido.

Há um segundo paradoxo aqui. As tecnologias e os orçamentos que parecem tornar as organizações do sector público mais transparentes, podem, de facto, acabar por torná-las mais opacas, uma vez que os artefactos representacionais são cada vez mais construídos deliberadamente e com grande sofisticação.

Exceptuando as suas funções "oficiais", como respostas à responsabilidade, os dois principais aspectos da performatividade educacional — comparação e "mercadorização" — estão ligados à provisão de informação para consumidores dentro da forma de mercado da educação. Organizações com diferentes posições no mercado podem eventualmente chegar a diferentes formas de resposta estratégica. Algumas instituições educacionais tonar-se-ão no que for necessário tomar-se para florescer no mercado. Para elas, o coração do projecto educacional é aberto e esvaziado. A autenticidade corre o perigo de ser inteiramente substituída pela plasticidade. Consequentemente, a promoção e representação institucionais assumem as qualidades da falta de profundidade, da superficialidade pós-moderna.

Para além disso, as instituições educacionais estão cada vez mais a tomar uma posição em que, parte do que oferecem aos seus "consumidores" é um contexto físico e semiótico, já não "deixado ao acaso, mas fortemente pensado e planificado" (Lash & Urry, 1994, p. 204). Certamente que as escolas se tornaram muito mais atentas e conscientes da "necessidade" de organizar cuidadosamente as formas através das quais se "apresentam" aos pais actuais ou potenciais, usando publicações promocionais, eventos escolares, "produções" escolares, noites abertas, semanas abertas, páginas de internet⁵ e a cobertura de acontecimentos pela imprensa local. Para além do mais, há uma tensão geral ou confusão no mercado da educação entre o "dar informação" e a gestão da impressão e promoção. Esta tempestade ou quase neurastenia de (pseudo) informação e gestão da impressão também contribui para a opacidade mais do que para a transparência.

Como manifestações da fabricação das organizações, muitas escolas e Universidades no Reino Unido usaram as suas recentes liberdades orçamentais para re-desenhar e re-decorar as suas entradas e áreas de recepção — tipicamente num estilo "bancário" — sofás confortáveis, vasos com plantas, posters e muita iluminação⁶. O objectivo parece ser controlar e mudar as mensagens organizacionais transmitidas. Há uma separação e confusão de sinais; uma troca de imagens mentais burocráticas para comerciais/negociais; de algo que é claramente "representado" como um serviço público para algo que poderá ser um bem de consumo, uma mercadoria. Notamos mudanças semelhantes na produção de prospectos e brochuras — um processo a que chamamos "abrilhantamento" (Gewirtz; Ball & Bowe, 1995) — cor em vez do preto e branco, promoção em vez de informação, imagens em vez de texto e uma atenção cuidada em relação à qualidade do estilo, produção e formatos.

Exige-se cada vez mais às instituições do sector público que construam uma variedade de relatórios textuais de nós próprios em forma de planos de desenvolvimento, documentos estratégicos, conjuntos de objectivos, etc. O simbolismo é, aqui, tão importante como a substância. Pelo menos em dois sentidos. Tais textos simbolizam e representam o consenso corporativo da instituição e, de facto, estes exercícios de extrapolação institucional também podem resultar como meio de criar consenso — o focar de actividades em volta de um conjunto de prioridades "acordadas" (Ball,

1997). Estas proporcionam uma pedra de toque de esforço partilhado que desloca ou agrupa diferenças, desentendimentos e valoriza divergências. Claro que são também uma versão da instituição construída para audiências externas. Apresentam ainda táticas discursivas para transmitir ordem e coerência, consenso e dinamismo, receptividade e auto-avaliação cuidadosa. Para outras audiências, um personalismo sintético — "uma instituição cuidadosa e preocupada".

A Sociedade Performativa

"... a generalização de uma forma de empresa para todas as formas de conduta pode, por si só, servir para diminuir ou mesmo destruir a capacidade de uma organização de perseguir os seus projectos, já que redefine a sua identidade e assim, a natureza do seu verdadeiro projecto" (Du Gay, 1996, p. 190).

A organização torna-se uma "mercadoria" auditável. Esta é também a opinião de Lyotard. Não é que a performatividade se intrometa no "real" trabalho académico ou na aprendizagem "adequada". Ela é um veículo para a mudança do que o trabalho académico e a aprendizagem são. No centro da tese de Lyotard está o seu argumento de que a "mercadorização" do conhecimento é a característica chave do que ele chama "a condição pós-moderna". Isto envolve não simplesmente uma diferente avaliação do conhecimento mas mudanças fundamentais nas relações entre aqueles que aprendem, a aprendizagem e o conhecimento, resultando numa "exteriorização profunda do conhecimento" (1984, p. 4). O conhecimento e as relações do conhecimento, incluindo as relações entre aqueles que aprendem, são des-socializadas.

A sublinhar isto está a disseminação do "marketing" (Robertson, 1996) ou a forma de empresa como a narrativa principal, definindo e restringindo toda a variedade de relações dentro e entre o Estado, a sociedade civil e a economia. Como a OCDE explica "A Reforma também tem de dirigir-se a outros aspectos do desempenho do sector público, incluindo o seu papel mais alargado na economia e na sociedade em geral. Favorecer as reformas em curso, monitorizar e avaliar o progresso, e gerir o papel evolutivo do estado, devem permanecer prioridades alargadas" (1995, p. 89).

Dentro do sector público, o processo de "exteriorização" também envolve uma profunda mudança na natureza da relação entre os

trabalhadores e o seu trabalho — compromissos de "serviço" já não têm valor ou significado e o julgamento/avaliação profissional está subordinado às exigências da performatividade e "marketing" — embora eu reconheça que está em jogo um elemento importante de "anuidade cínica" nos processos de fabricação individual e institucional. Isto é parte de um processo mais amplo, de um "re-instrumentar ético" no sector público que está a substituir a "necessidade" do cliente e o julgamento profissional por tomadas de decisão comercial. O espaço para a operacionalização de códigos éticos autónomos baseados numa linguagem moral partilhada é colonizado ou encerrado. Assim, isto tem o seu papel no que Sennett (1998) chama a "corrosão do carácter", e ao que Power (1994) se refere como o "regresso da desconfiança". As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autónomo ou colectivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender. Elas "não são simplesmente instrumentos mas uma estrutura na qual emergem questões como quem nós somos ou no que gostaríamos de nos tornar" (Dean, 1995, p. 581).

Notas

- 1 (Cerny, 1997, p. 251) sugere que, de facto, as exigências da competitividade "podem ser vistas como necessitando de uma real expansão da intervenção e regulação do estado".
- 2 Subjectividade é "padrões segundo os quais contextos experienciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a nossa própria imagem, o sentido de nós próprios e dos outros e as nossas possibilidades de existência" (De Laurentis, 1986, p. 5).
- 3 Outro dos paradoxos que abundam aqui é o modo como os discursos disciplinares da reforma HE fornecem novas oportunidades performativas para escritores e pesquisadores da HE. A publicação de textos, manuais e guias de auto-melhoramento, naturalizam e instilam, ao mesmo tempo, o "processo de re-forma". Espera-se que sejamos mais reflexivos, com mais capacidade de resposta, e mais capazes. Recordo o que Foucault chama "técnicos do comportamento", e a sua "tarefa de produzir corpos dóceis e capazes".
- 4 Embora possa ser argumentado que estes são substituídos pela fábula da "escola perfeitamente gerida" — "o local de trabalho encantado".
- 5 Abbott distingue entre aqueles "sites" que são promocionais e os que são educativos.

6 Entretanto, os professores "atrás do palco" queixam-se da falta de recursos.

Referências

- AGLIETTA, M. (1979). *A Theory of Capitalist Regulation: The US Experience*. London: New Left Books.
- BALL, S. J. (1997). Good School/Bad School. *British Journal of Sociology of Education*, 1 (3), pp. 317-336.
- BAUMAN, Z. (1992). *Mortality, Immortality and other life strategies*. Stanford: Stanford University Press.
- BERNSTEIN, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.
- BERNSTEIN, B. (2000). Official Knowledge and Pedagogic Identities: The Politics of Recontextualising. In S. J. Ball (Ed.), *The Sociology of Education: Major Themes*. London: Routledge Falmer.
- BLACKMORE, J. & SACHS, J. (1997). *Worried, Weary and Just Plain Worn Out: Gender, restructuring and the psychic economy of higher education*. Paper presented at the AARE Annual Conference, Brisbane.
- BROADFOOT, P. (1998). Quality Standards and Control in Higher Education: what price lifelong learning. *International Studies in Sociology of Education*, 8(2), pp. 155-179.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble*. London: Routledge.
- CERNY, P. (1997). Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalisation. *Government and Opposition*, 32(2), pp. 251-274.
- CHADBOURNE, R. & INGVARSON, L. (1998). Self-Managing Schools and Professional Community: The Professional Recognition Program in Victoria's Schools of the Future. *The Australian Educational Researcher*, 25(2), pp. 61-94.
- CHUBB, J. & MOE, T. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington DC: The Brookings Institution.
- DE LAURETIS, T. (1988). Feminist Studies/Critical Studies: Issues, Terms and Contexts. In T. De Lauretis (Ed.), *Feminist Studies/Critical Studies*. Bloomington: Indiana University Press.
- DEAN, M. (1995). Governing the unemployed self in an active society. *Economy and Society*, 2(4), pp. 559-583.
- DELEUZE, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, 59, pp. 3-7.
- DU GAY, P. (1996). *Consumption and Identity at Work*. London: Sage.
- ELLIOTT, J. (1996). *Quality Assurance, the Educational Standards Debate, and the Commodification of Educational Research*. Paper presented at the BERA Annual Conference, University of Lancaster.
- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish*. New York: Pantheon Press.
- FOUCAULT, M. (1979a). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.
- FOUCAULT, M. (1979b). On Governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6(1), pp. 5-22.
- GEWIRTZ, S. & BALL, S. J. (1999). Schools, Cultures and Values: the Impact of the Conservative Education Reforms in the 1980s and 1990s in England. *ESRC Values and Cultures project paper, King's College London*.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. & BOWE, R. (1995). *Markets, Choice and Equity Education*. Buckingham: Open University Press.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity.
- JEFFREY, B. & WOODS, P. (1998). *Testing Teachers: The Effect of School Inspections on Primary Teachers*. London: Falmer Press.
- LASH, S. & URRY, J. (1994). *Economics of Signs and Space*. London: Sage.
- LEVIN, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: what can we learn for each other? *Comparative Education*, 34(2), pp. 131-142.
- LYOTARD, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. (Vol. 10). Manchester: Manchester University Press.
- OECD Countries. (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- PETERS, T. & WATERMAN, R. (1982). *In Search of Excellence*. London: Harper Row. Routledge.
- POWER, M. (1994). *The Audit Explosion*. London: Demos.
- ROBERTSON, S. (1996). Markets and Teacher Professionalism: A political economy analysis. *Melbourne Studies in Education*, 3 (2), pp. 23-39.
- ROSE, N. (1989). *Governing the Soul: the shaping of the private self*. London: Routledge.
- ROSE, N. (1992). Governing the enterprising self. In P. Heelas & P. Morris (Eds.), *The values of the Enterprise Culture*. London: Routledge.
- ROSE, N. (1996). Governing "advanced" liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne, & N. Rose (Eds.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL Press.
- SENNETT, R. (1998). *The Corrosion of Character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W. W. Norton.
- SHORE, C. & WRIGHT, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-liberalism, in British Higher Education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), pp. 557-575.
- TROMAN, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), pp. 331-353.
- WILLMOTT, H. (1992). Postmodernism and Excellence: The De-differentiation of Economy and Culture. *Journal of Organisational Change and Management*, 5(1), pp. 58-68.

WILLMOTT, H. (1993). Strength is Ignorance; Slavery is freedom: Managing Culture in Modern Organizations. *Journal of Management Studies*, 30(4), pp. 215-252.

SCHOOLS REFORMING/TEACHERS REFORMING AND THE TERROR OF PERFORMATIVITY

Abstract

What I want to attempt in this paper is to 'get behind' the objective façade of reform to examine the subjectivities of change and changing subjectivities. I shall argue that the policy technologies of education reform are not simply vehicles for the technical and structural change of organisations but are also mechanisms for reforming teachers and for changing what it means to be a teacher. Reform does not just change what we do. It also changes who we are — our 'social identity' (Bernstein, 1996 p. 73). Thus, I am concerned with the nature of the teacher's soul and teacher's relations, one with another. My focus will be primarily upon performativity but I shall also refer at times to the other policy technologies of reform.

RÉFORMER LES ÉCOLES/RÉFORMER LES PROFESSEURS ET LES PEURS DE LA PERFORMATIVITÉ

Résumé

Cet article vise «laisser derrière» la façade objective de la réforme pour examiner les subjectivités du changement et les subjectivités en change. On défend que les technologies politiques de la réforme de l'éducation ne sont pas simplement des moyens pour le changement technique et structurel des organisations, mais aussi des mécanismes pour réformer les professeurs et

pour changer ce qu'être professeur signifie. La réforme ne change pas seulement ce que nous faisons, elle change aussi qui nous sommes — notre identité sociale (Bernstein, 1996, p. 73). Dans cette perspective, ce texte concerne la nature de l'âme du professeur et les relations des professeurs les uns avec les autres. L'emphase sera sur la performativité, mais, par fois, je ferais aussi mention à d'autres technologies politiques de la réforme.

Portugal no PISA 2000 — Condições de participação, resultados e perspectivas

Glória Ramalho

Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação
(GAVE), Portugal

Resumo

Este texto apresenta os resultados da participação portuguesa na primeira sondagem do Programme for International Student Assessment (PISA) que teve lugar no ano 2000 em 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. A sondagem abrangeu estudantes de 15 anos de idade e incluiu tarefas escritas respeitantes a literacia em contexto de leitura, literacia em matemática e literacia em ciências, tendo um enfoque especial na leitura. Neste estudo, a literacia em contexto de leitura, foi definida como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Os resultados do estudo PISA 2000 permitem concluir que: i) os alunos portugueses tiveram um desempenho médio modesto; ii) existem diferenças entre os perfis pessoais dos alunos com nível de literacia alto e os dos seus colegas com nível de literacia mais baixo; iii) existem igualmente diferenças entre os perfis das famílias dos dois grupos atrás mencionados; iv) os alunos portugueses obtêm um maior sucesso quando o texto proposto é uma narrativa; pelo contrário, revelam um desempenho pobre quando confrontados com textos dramáticos e informativos extensos, mais acentuado quando a interpretação requer a identificação rigorosa e a localização precisa de informação contida no texto; v) não existe uma relação muito marcada entre as classificações na disciplina do Português e o desempenho na escala de literacia do PISA; vi) existe heterogeneidade nos desempenhos quando se toma em consideração a região geográfica; vii) os desempenhos médios dos alunos que frequentam os 10º e 11º anos de escolaridade estão muito distanciados dos dos seus

colegas em anos de escolaridade mais baixos. O texto termina com a apresentação de algumas ilações baseadas neste conjunto de resultados.

1. Apresentação geral do estudo

A primeira sondagem do Programme for International Student Assessment (PISA) teve lugar no ano 2000 em 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. Outros 13 países completaram a mesma sondagem em 2002. Todavia, os dados discutidos neste texto são relativos apenas aos primeiros.

Esta sondagem abrangeu estudantes de 15 anos de idade e incluiu tarefas escritas respeitantes a literacia em leitura, literacia em matemática e literacia em ciências, tendo um enfoque especial na leitura. Pretendeu-se avaliar a competência dos jovens para usarem os seus conhecimentos e as suas capacidades em desafios da vida real, e não tanto o seu domínio de um currículo escolar específico.

Os alunos foram igualmente questionados sobre si próprios e sobre a sua escola.

Em 25 dos países participantes, entre os quais Portugal, foram incluídas questões relativas a atitudes dos alunos face à aprendizagem e à abordagem ao estudo. Em quatro países, entre os quais, uma vez mais, Portugal, introduziu-se um pequeno teste de velocidade de leitura.

A sondagem repetir-se-á de três em três anos. Em 2003 estará a área da matemática mais em foco e, em 2006 as ciências ocuparão esse lugar.

O desenho e a implementação do PISA 2000 foi da responsabilidade de um Consórcio internacional liderado pelo Australian Council for Educational Research (ACER). Os outros parceiros do Consórcio foram o National Institute for Educational Measurement (CITO) nos Países Baixos, WESTAT e o Educational Testing Service (ETS) nos Estados Unidos da América e o National Institute for Educational Research (NIER) no Japão.

O Consórcio implementou o PISA seguindo as orientações do Board of Participating Countries (BPC), conselho constituído pelos representantes de todos os países. Este conselho estabeleceu prioridades e standards para o desenvolvimento dos indicadores, para o estabelecimento dos instrumentos de avaliação e para o relatório dos resultados.

Especialistas em cada um dos três domínios, integrados em grupos designados por Functional Expert Groups (FEG), fizeram a ligação entre os objectivos estabelecidos pelo BPC e a especialização científica necessária à construção da instrumentação produzida.

A implementação do programa em cada um dos países foi assegurada por National Project Managers (NPM) que actuaram de acordo com um conjunto de procedimentos técnicos e administrativos comuns a todos os participantes.

O Secretariado da OCDE teve a responsabilidade global da gestão do programa, monitorou a sua implementação quotidiana, serviu como Secretariado do BPC e foi o interlocutor entre este conselho e o Consórcio internacional.

Nesta apresentação recorreremos a informação incluída no Relatório Nacional, produzido pelo GAVE, e no relatório internacional, editado pela OCDE.

2. Metodologia utilizada

2.1. Instrumentos

O processo de desenvolvimento dos instrumentos constou de várias etapas.

- Desenvolvimento dos enquadramentos conceptuais para leitura, matemática e ciências — levado a cabo pelo Consórcio, em conjugação com os grupos de especialistas de leitura, matemática e ciências (OECD, 1999);
- Solicitação de propostas de questões aos países participantes;
- Elaboração dos itens;
- Revisão dos itens;
- Pré-pilotagem do material de testagem — teve lugar um pequeno estudo piloto em escolas da Austrália e dos Países Baixos;
- Preparação dos guias de codificação das respostas e do material para formação dos codificadores — a oficina de formação teve lugar em Bruxelas em Fevereiro de 1999;
- Selecção dos itens para o estudo piloto;

- Tradução dos itens;
- Realização do Estudo Piloto — levada a cabo por todos os países participantes;
- Selecção dos itens para o PISA 2000 — teve por base comentários apresentados pelos gestores de projecto (NPM) dos vários países, a equipa de desenvolvimento dos testes, os grupos de especialistas (FEG) e um Painel de revisão cultural.

2.1.1. Testes - 2000

A avaliação do desempenho em leitura incluiu 141 itens que representaram aproximadamente 270 minutos de tempo de testagem.

A avaliação da matemática compreendeu 32 itens e a de ciências 35 itens, correspondendo aproximadamente a 60 minutos de tempo de testagem em cada um dos dois domínios.

Foram elaborados nove cadernos diferentes, com combinações várias de itens, correspondendo a um total de sete horas de avaliação.

As questões que foram incluídas no estudo de 2000 foram seleccionadas a partir de um conjunto mais vasto de 593 itens que foram testados no estudo piloto que teve lugar em 1999 em todos os países participantes.

Destes itens, 16 foram retirados do International Adult Literacy Survey (IALS, OECD, 2000) e três do Third International Mathematics and Science Study (TIMSS, Beaton *et al.*, 1996).

Os instrumentos utilizados foram testes "de papel e lápis" que deveriam ser resolvidos por cada estudante num período total de duas horas.

Existiam itens de leitura em todos os nove cadernos e havia elementos de ligação entre todos os cadernos de forma a que o desempenho dos alunos incluídos na amostra pudesse ser avaliado em escalas comuns.

Para uma melhor elucidação das características do teste de leitura utilizado em 2000, apresenta-se em seguida a distribuição dos itens de acordo com o seu formato, a estrutura do texto que lhes servia de suporte (contínua ou não-contínua), o tipo de tarefa de leitura envolvida (extração de informação, interpretação e reflexão e/ou avaliação) e por tipos de texto de suporte.

Tabela 1 - Distribuição dos Itens de Leitura por Estrutura do Texto

Estrutura do Texto	Total de Itens	Nº de l. Escolha Múltipla	Nº de l. Escolha Múltipla Complexa	Nº de l. Resposta Aberta Orientada	Nº de l. Resposta Aberta	Nº de l. Resposta Curta
Contínua	89	42	3	3	34	7
Não Contínua	52	14	4	12	9	13
Total	141	56	7	15	43	20

Tabela 2 - Distribuição dos Itens de Leitura por Tipo de Tarefa de Leitura

Processo de Leitura	Total de Itens	Nº de l. Escolha Múltipla	Nº de l. Escolha Múltipla Complexa	Nº de l. Resposta Aberta Orientada	Nº de l. Resposta Aberta	Nº de l. Resposta Curta
Interpretação	70	43	3	5	14	5
Reflexão	28	3	2	-	23	1
Extração Informação	42	10	2	10	8	14
Total	141	56	7	15	45	20

Tabela 3 - Distribuição dos Itens de Leitura por Tipo de Texto

Tipo de Texto	Total de Itens	Nº de l. Escolha Múltipla	Nº de l. Escolha Múltipla Complexa	Nº de l. Resposta Aberta Orientada	Nº de l. Resposta Aberta	Nº de l. Resposta Curta
Anúncio	4	-	-	-	1	3
Gráficos	10	8	-	2	3	3
Descritivo	13	7	1	-	4	1
Expositivo	31	17	1	-	9	4
Formulário	8	1	1	4	1	1
Injuntivo	9	3	-	1	5	-
Mapa	4	1	-	-	1	2
Narrativo	18	8	-	-	8	2
Esquema	5	2	2	-	-	1
Tabelas	15	2	1	6	3	3
Total	141	58	7	15	43	20

Tabela 4 - Distribuição dos Itens de Leitura por Contexto

Conteúdo Texto	Total de Itens	Nº de I. Escolha Múltipla	Nº de I. Escolha Múltipla Complexa	Nº de I. Resposta Aberta Orientada	Nº de I. Resposta Aberta	Nº de I. Resposta Curta
Educacional	39	22	4	1	4	8
Ocupacional	22	4	1	4	9	4
Pessoal	26	10	-	3	10	3
Pública	54	20	2	7	20	5
Total	141	56	7	15	43	20

Teste de velocidade de leitura

O teste de leitura pretendeu medir a velocidade com que o aluno lê (palavras por minuto).

Os alunos tiveram 3 minutos para ler um texto e foi-lhes pedido que o fizessem tão depressa quanto o possível e, no final, assinalar a linha até onde o tinham feito (rodearam o número que estava à direita da linha).

O número assinalado era sensivelmente o número de palavras lidas.

Para garantir que o texto era efectivamente lido, existiam 11 palavras em falta, distribuídas ao longo do texto e, no seu lugar, entre parêntesis, três sugestões para cada uma delas.

Só uma dessas sugestões fazia sentido na leitura correcta do texto.

Aos alunos foi pedido para sublinharem a palavra correcta.

Para cada aluno foi trabalhado não só a linha da palavra final mas também o número de palavras correctamente assinaladas permitindo obter dados sobre a correcção da leitura realizada.

2.1.2. Questionários*Questionário do aluno*

Este questionário incluiu 42 questões requerendo o seu preenchimento 30 minutos e cobriu as seguintes áreas:

- dados demográficos;
- contexto familiar;
- descrição dos processos de instrução na escola;

- atitudes do aluno face à leitura e hábitos de leitura;
- acesso a recursos educacionais fora da escola;
- padrões de participação institucional e programa;
- nacionalidade e língua falada em casa;
- expectativas educacionais e profissionais.

Questionário sobre aprendizagem autoregulada

Este instrumento incluiu 52 itens requerendo o seu preenchimento 15 minutos e abordou os seguintes constructos:

- estratégias de aprendizagem autoregulada — que regulam a profundidade e o carácter mais ou menos sistemático do processamento da informação;
- preferências motivacionais e orientação por objectivos;
- mecanismos cognitivos relacionados com o self;
- estratégias de controlo de acção;
- preferências por diferentes tipos de situações de aprendizagem.

Questionário de escola

Este instrumento, preenchido por um dos docentes Conselho Executivo, incluiu 22 itens e abordou as seguintes áreas:

- qualidade dos recursos humanos e materiais da escola;
- estrutura institucional e tipo de escola;
- tipo de comunidade em que a escola se localiza;
- dimensão da escola;
- envolvimento dos pais;
- tipo de controlo e de financiamento — público ou privado;
- autonomia da escola.

2.2. Procedimentos

Uma vez terminada a selecção dos itens,

- procedeu-se à revisão dos itens seleccionados e dos respectivos guias de codificação;
- produziram-se materiais para formação de codificadores;
- realizaram-se reuniões de formação dos codificadores;
- passou-se à testagem, realizada por aplicadores especialmente formados para o efeito, em reuniões nos vários países participantes e de acordo com o guia do aplicador fornecido pelo Consórcio internacional.

Uma vez concluída a testagem, procedeu-se à codificação das respostas, após o que se procedeu à recolha e limpeza dos dados, que foram enviados para o Consórcio. Finalmente o Consórcio efectuou a análise dos dados de todos os países.

Em todo este processo foram acautelados padrões de qualidade.

A aplicação dos instrumentos em Portugal teve lugar entre Abril e Maio de 2000 e foi realizada por 29 colaboradores do GAVE devidamente formados para o efeito, segundo normas estabelecidas pelo centro internacional e consignadas num manual de aplicação.

2.3. Amostra

A recolha de informação do primeiro ciclo do PISA teve lugar em 2000 e envolveu cerca de 265 000 alunos de 15 anos de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE.

Em Portugal, para o primeiro ciclo do PISA, foram seleccionadas aleatoriamente 156 escolas, das quais três se recusaram a participar no estudo e outras quatro não tinham já alunos de 15 anos. Teve-se em conta nesta selecção a representação das regiões (NUT II) — Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Norte, Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira — e a dimensão de cada escola. Os alunos em cada escola foram seleccionados também aleatoriamente de entre os que tinham 15 anos de idade.

Em consequência da aplicação destes critérios, o PISA envolveu 149 escolas, 138 públicas e 11 privadas, abrangendo um total de 4604 alunos.

Foram incluídos na população alvo todos os alunos de 15 anos a frequentarem a escola desde o 5º ao 11º ano de escolaridade.

3. Resultados obtidos pelos alunos portugueses em 2000

Na análise do desempenho dos alunos portugueses de 15 anos, em literacia em contexto de leitura, por comparação com o dos seus colegas no espaço da OCDE, convém notar que os valores em que estes desempenhos vêm expressos correspondem a uma escala construída para cada um dos domínios de literacia de forma que, no conjunto dos países da OCDE, em cada domínio, a média fosse de 500 pontos e cerca de dois terços dos alunos tivessem entre 400 e 600 pontos.

No estudo PISA, a literacia em contexto de leitura foi definida como a capacidade de compreender, usar e reflectir sobre textos escritos, de forma a realizar os objectivos de cada um, de desenvolver o seu próprio conhecimento e potencial e de participar efectivamente na sociedade (OECD, 2001).

Aos alunos que tomaram parte no PISA foram colocadas questões baseadas numa variedade de textos escritos, que iam desde uma pequena história a uma carta na Internet ou à informação contida num diagrama. Mais concretamente, foram incluídos textos continuos em prosa de vários tipos: narrativos, expositivos e argumentativos. O PISA incluiu também listas, formulários, gráficos e diagramas.

Procurou-se também introduzir variação quanto ao uso previsto para cada texto — uso privado (cartas pessoais, novelas); uso público (documentos oficiais ou anúncios); uso ocupacional (manuais ou relatórios); uso educacional (manuais escolares ou fichas de trabalho).

Os estudantes foram avaliados quanto à capacidade para *extrair e recuperar determinada informação*, para *interpretar* aquilo que liam e para *reflectir e/ou avaliar* sobre o conteúdo e formato do texto com base nos seus conhecimentos. A cada um destes aspectos da literacia em contexto de leitura correspondeu uma classificação baseada na dificuldade das tarefas que conseguiram realizar com sucesso. Uma *classificação global* resume um desempenho global na leitura.

Foi atribuído um de cinco níveis a cada aluno com base na classificação recebida, sendo que o nível 5 corresponde ao mais alto. O nível

atingido por cada aluno é indicativo do tipo de tarefas mais difíceis que esse aluno é capaz de realizar com sucesso. Tal como vem indicado no Relatório Nacional sobre o PISA 2000 (Ramalho, G. (Coord.), 2001):

- “Estudantes com nível de proficiência 5 na escala global de literacia em contexto de leitura (acima de 625 pontos) são capazes de realizar com sucesso tarefas sofisticadas, que envolvem processos tais como a gestão da informação que é difícil de encontrar em textos não familiares; a compreensão em detalhe de tais textos e a inferência sobre qual é a informação relevante para a tarefa; a avaliação crítica e a construção de hipóteses; o funcionamento com conhecimento especializado; e a adaptação de conceitos que podem ser contrários às expectativas.
- Estudantes com nível de proficiência 4 na escala global de literacia em contexto de leitura (entre 553 e 625 pontos) são capazes de realizar tarefas difíceis de leitura que envolvem processos tais como: a localização de informação implícita, a construção de significado a partir de subtilezas de linguagem e a avaliação crítica de um texto.
- Estudantes com nível de proficiência 3 na escala global de literacia em contexto de leitura (entre 481 e 552 pontos) são capazes de realizar tarefas com complexidade moderada envolvendo a localização de múltiplos segmentos de informação, o estabelecimento de relações entre as diferentes partes de um texto e o seu relacionamento com conhecimento familiar e quotidiano.
- Estudantes com nível de proficiência 2 na escala global de literacia em contexto de leitura (entre 408 e 480 pontos) são capazes de realizar tarefas básicas de leitura que envolvem a localização simples de informação, inferências de vários tipos mas de nível baixo, a compreensão do significado de uma parte bem definida do texto e o uso de informação exterior ao texto para a sua compreensão.
- Estudantes com nível de proficiência 1 na escala global de literacia em contexto de leitura (entre 335 e 407 pontos) são capazes de realizar apenas as tarefas de leitura menos complexas,

desenvolvidas para o PISA, implicando a localização de uma única peça de informação, a identificação do tema principal de um texto, ou a simples conexão com o conhecimento do quotidiano.

- Estudantes com proficiência inferior ao nível 1 na escala global de literacia em contexto de leitura não são capazes de realizar as tarefas mais básicas que o PISA propunha. Isto não significa a ausência de competências de literacia. A maior parte dos alunos nesta situação poderão saber ler num sentido técnico e 54% são capazes de realizar com sucesso pelo menos 10% das tarefas de leitura propostas. Estes estudantes têm sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efectivo para o avanço e a extensão dos seus conhecimentos e competências em outras áreas. São alunos que poderão estar em risco não só na sua transição inicial da educação para o trabalho mas também na possibilidade de vir a usufruir de outras aprendizagens ao longo da vida (OECD, 2001)”.

Distribuição dos níveis de desempenho

A figura que segue mostra a percentagem de alunos que são proficientes em cada um dos níveis nos vários países. A ordenação dos países participantes está feita de acordo com a percentagem dos alunos que são proficientes ao nível 3 ou acima deste nível.

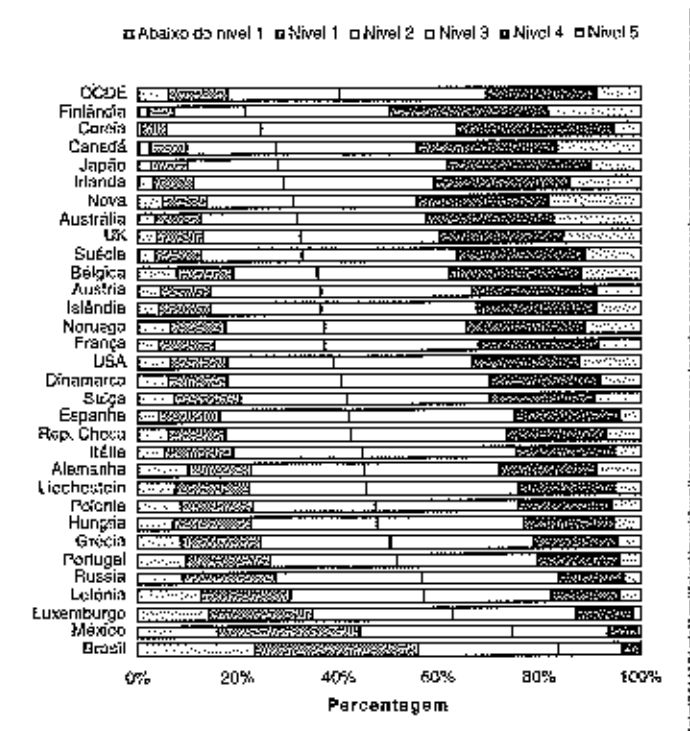


Figura 1 - Desempenho dos alunos em literacia em contexto de leitura — percentagem dos alunos por nível de proficiência

Cerca de 70% dos jovens de 15 anos no espaço da OCDE são bem sucedidos na realização das tarefas correspondentes a estes três níveis. Mas esta percentagem varia muito de país para país.

Em Portugal, bem assim como no Brasil, na Grécia, na Letónia, no Luxemburgo, no México e na Federação Russa esta percentagem não atinge os 50%.

"Se observarmos a distribuição por nível verificamos que no nível 5 (o mais elevado) se situam 4% dos estudantes portugueses de 15 anos, contra uma média de 9% no espaço da OCDE. No nível 4 temos 17% dos alunos portugueses contra uma média de 22% na OCDE. O nível 3 foi atribuído a 27% dos alunos portugueses em comparação com 29% no espaço da OCDE.

No nível 2 o contraste é entre 25% em Portugal e 22% na OCDE. Finalmente no nível 1 temos 17% dos nossos alunos contra a média de 12% no espaço da OCDE.

A situação mais preocupante, a dos alunos que não atingiram sequer o primeiro nível de literacia, corresponde a 10% de alunos portugueses de 15 anos em contraste com a média de alunos nesta situação no espaço da OCDE que é de 6%.

Em conclusão, em comparação com a situação média no espaço da OCDE, temos em Portugal uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia — são 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2 em comparação com 40% destes alunos no espaço da OCDE" (Ramalho, G., Coord., 2001).

Em que diferem os alunos portugueses com nível de literacia igual ou inferior a 1 dos que têm um nível igual ou superior a 4?

Elaborámos os perfis destes estudantes recorrendo, por um lado, a características pessoais, e por outro, aos contextos familiares em que estão inseridos. Os dados de que partimos correspondem a respostas dadas pelos alunos aos questionários que eles próprios preencheram e a que já fizemos referência.

Começaremos por referir os perfis traçados com base em características pessoais destes dois tipos de estudantes que estão ilustrados na Figura 2.

Note-se que os valores expressos são percentagens das médias relativamente ao máximo em cada uma das escalas.

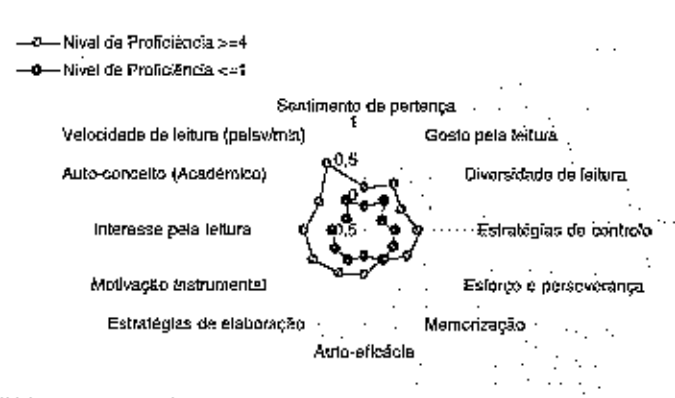


Figura 2 - Perfil pessoal dos alunos no nível de proficiência 1 ou inferior e dos alunos no nível 4 ou superior

Para além da diferença entre a velocidade de leitura (correctamente realizada) há a assinalar a grande distância, estatisticamente significativa, a que se encontram os dois grupos quanto às estratégias de estudo que utilizam:

- i) alunos com melhor desempenho usam mais *estratégias de controlo* — medida derivada da frequência com que o aluno, quando estuda, utiliza as estratégias seguintes:
 - tenta relacionar a matéria nova com coisas que já aprendeu;
 - tenta perceber qual é a utilidade do que está a estudar na vida real;
 - tenta compreender melhor a matéria, relacionando-a com coisas que já sabe;
 - é capaz de perceber como é que a matéria se enquadra naquilo que já estudou.
- ii) alunos com melhor desempenho usam mais *estratégias de elaboração* — medida derivada da frequência com que o aluno, quando estuda, utiliza as estratégias seguintes:
 - começa por tentar perceber o que é realmente preciso aprender;

- obriga-se a verificar se se lembra do que já estudou;
- tenta perceber que conceitos é que ainda não compreende;
- certifica-se de que se lembra de coisas mais importantes;
- se há alguma coisa que não entende bem, vai à procura de mais informação para tirar as dúvidas.

A utilização da memorização, pelo contrário, pouco diferencia os grupos.

Igualmente assinalável é a disparidade entre as afirmações quanto ao interesse e ao gosto pela leitura, associados a melhores desempenhos, bem assim como a diversidade do que lêem, mais elevada entre os melhores alunos ($p < 0.01$).

O esforço e a perseverança são também significativamente mais mencionados por este último grupo ($p < 0.01$).

O autoconceito académico, o sentimento de eficácia, o sentido de pertença à escola e a motivação para estudar com vista a assegurar o seu próprio futuro são outras das características que melhor diferenciam estes dois grupos de alunos. Todas estas diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0.01$).

Como se afirma no Relatório Nacional, estes resultados são importantes quanto às implicações pedagógicas que sugerem. Para além da incidência nos conhecimentos e competências a adquirir pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que a escola proporcione aos estudantes a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo e aprendizagem passíveis de serem utilizadas. É igualmente importante que os alunos se sintam na escola como fazendo parte integrante da instituição, e que reconheçam a necessidade do esforço e da perseverança para serem bem sucedidos no processo da conquista do saber.

Os dois grupos de alunos diferenciam-se igualmente em termos das características das suas famílias, patentes na Figura 3. O que os parece distinguir são os recursos educacionais existentes em casa (dicionários, um lugar sossegado para estudar, uma secretária para estudar, livros de texto e calculadoras) bem assim como os bens culturais na família (literatura clássica, livros de poesia, obras de arte). Embora a diferença existente relativa ao índice socio-económico seja pequena, não se pode daí inferir que não existe

relação entre os vários indicadores de contexto familiar que referimos e o estatuto socio-económico.

São igualmente relevantes o interesse académico dos pais e o seu interesse social, medido pela frequência com que estabelecem interações com os filhos como, por exemplo, discutindo temas sociais, livros, filmes ou simplesmente falando com eles. As diferenças assinaladas são todas estatisticamente significativas ($p < 0.01$). Note-se também que os valores expressos são percentagens das médias relativamente ao máximo em cada uma das escalas

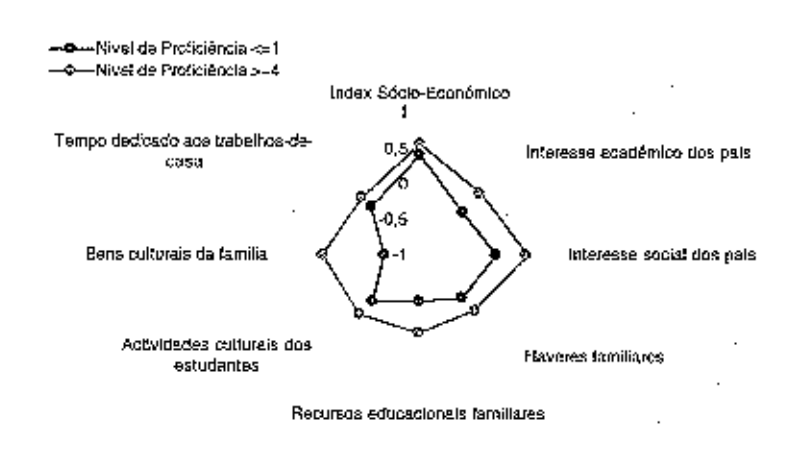


Figura 3 - Perfil das famílias dos alunos no nível de proficiência 1 ou inferior e dos alunos no nível 4 ou superior

Desempenhos médios

A Figura 4 ilustra o desempenho dos alunos portugueses relativamente aos seus colegas dos países participantes recorrendo à apreciação das médias obtidas na escala global de literacia em contexto de leitura.

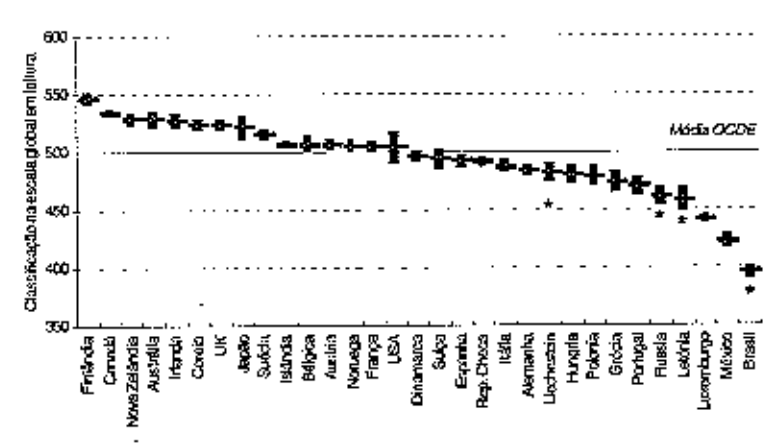


Figura 4 - Médias na escala global de leitura: Semelhanças e diferenças entre países. A barra horizontal indica a média e a vertical indica o I.C. a 95%. Os países com * não pertencem à OCDE

Na leitura dos resultados médios ilustrados deve ter-se em atenção, em primeiro lugar, que nem todas as diferenças entre países são significativas. Em segundo lugar é preciso ter em conta que as médias, como medidas de tendência central, não nos permitem, por si só, apreciar a variação de desempenho de vários grupos de estudantes no seio dos diferentes países. Apenas 10% da variação total das classificações dos estudantes que participaram no PISA é atribuível à diferença entre países e pode, por conseguinte, ser captada pela comparação entre as médias desses países. A restante variação (90%) ocorre dentro dos países, isto é, entre os vários sistemas e programas, entre as escolas e entre os estudantes dentro de cada escola (OECD, 2001).

Pode-se, no entanto, afirmar que a situação média dos alunos portugueses nesta recolha de informação sobre literacia em contexto de leitura é inquietante. O valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciada dos países que obtiveram melhores classificações médias. De acrescentar que não existe diferença no desempenho médio dos alunos portugueses quando comparados com os da

Grécia, da Polónia, da Hungria, do Liechtenstein e da Alemanha, nem com os da Federação Russa e da Letónia.

Salientamos agora um aspecto que nos parece interessante. Existem países com níveis médios de desempenho semelhantes, mas com variabilidades muito diferentes entre os seus alunos. A Coreia e os Estados Unidos da América estão nesta situação. Mas enquanto que, no primeiro país, a extensão da faixa central de desempenhos que cobre 80% dos alunos é de 175 pontos, muito inferior à média da OCDE, no segundo país ela é de 273 pontos, muito acima da média da OCDE.

Uma outra constatação que se faz a partir dos resultados do estudo é a de que a existência de grande variabilidade entre os alunos de um país não está associada a níveis médios elevados de desempenho. A Finlândia, país a que corresponde a menor variabilidade na faixa de alunos atrás referida, apresenta o valor médio de desempenho em leitura mais elevado no conjunto dos países participantes. Pelo contrário, a Alemanha, em que esta variabilidade tem o valor mais alto, revela resultados médios muito modestos.

Considerando agora os 25% de alunos com piores desempenhos, verificamos que, em Portugal, estes estudantes se encontram aquém dos seus colegas no espaço da OCDE e se distanciam muito dos países com resultados médios mais elevados.

Examinando o comportamento dos 25% de alunos com melhor desempenho, constatamos que os melhores leitores portugueses ocupam uma posição modesta quando comparada com a pontuação média destes alunos no espaço da OCDE e pior ainda quando contrastada com os dos países melhor colocados em pontuações médias.

Desempenho dos alunos portugueses na escala global de leitura por região (NUT II) e por género sexual

Uma vez analisados separadamente os desempenho médios dos alunos, por região, podemos constatar a existência de algumas disparidades que são estatisticamente significativas ($p < 0.01$). Uma vez observados os valores médios de desempenho verificamos que, enquanto a região de Lisboa e Vale do Tejo se encontra próxima da média da OCDE, as outras regiões distanciam-se em média de 50 ou mais pontos.

Relativamente à dispersão dos resultados nestas regiões, constatamos que é na região de Lisboa e Vale do Tejo e no Norte que os resultados dos alunos menos variam. Na Região Autónoma dos Açores, Algarve, Alentejo e na Região Autónoma da Madeira esta variação é já apreciável.

Quando se comparam os desempenhos médios dos rapazes e das raparigas, e à semelhança do que aconteceu em todos os países participantes, verifica-se que, neste domínio, as raparigas apresentam, em média, melhores resultados do que os rapazes, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p < 0.05$).

Desempenho dos alunos portugueses na escala global de leitura por ano de escolaridade

O ano de escolaridade está fortemente associado ao desempenho dos alunos. Os nossos estudantes do 10º ano, bem como os poucos alunos do 11º deste nível etário, situam-se em média acima do valor correspondente no espaço da OCDE. Já o mesmo não sucede com os alunos do 9º ano de escolaridade, e ainda menos com os restantes jovens com a mesma idade do 5º ao 8º ano. O estudo internacional Reading Literacy, realizado em 1991, (cf. Sim-Sim e Ramalho, 1993) já apontava para esta tendência. Dez anos passados, pode-se dizer que, em relação a este indicador, não houve alteração: os alunos com retenção (uma ou mais) estão claramente afastados dos seus colegas que seguem o percurso sem repetição de ano.

Classificação na disciplina de português e desempenho na escala global de leitura

A Figura 5 ilustra a relação entre as classificações obtidas pelos alunos a Português em Junho/Julho de 2000 e os resultados em literacia em contexto de leitura do PISA.

Aqui, os valores entre parêntesis indicam os coeficientes de determinação para cada NUT e o modelo $y = 295.4 + 15.3x$ ($p < 0.001$) foi ajustado aos dados globais do país. As linhas a tracejado representam o I.C. a 95% para o modelo de regressão ajustado.

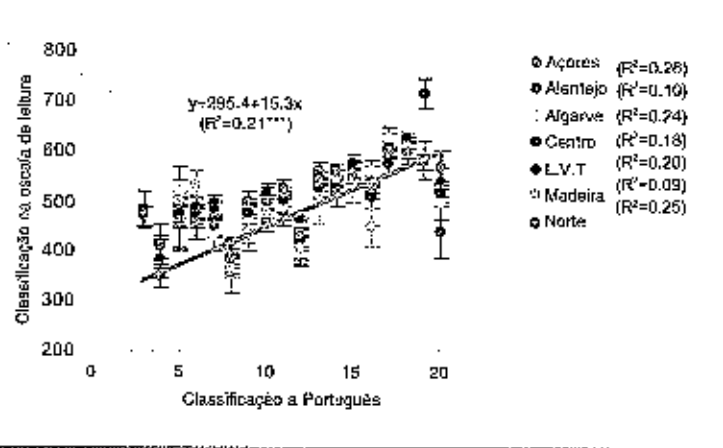


Figura 5 - Regressão entre a classificação na disciplina de português e a classificação na escala global de leitura do PISA (médias $\pm$ erro-padrão)

Da figura ressalta a existência de uma relação positiva embora moderada, que nos indicia uma conexão não muito elevada entre o que é avaliado na escola na disciplina da língua portuguesa e o que está em causa na avaliação do PISA. Uma vez que o teste apresentado neste estudo não era culturalmente enviesado no que se refere às questões nele incluídas, parece poder concluir-se que o que é apreciado na avaliação que se faz nas nossas escolas tem pouca relação com as competências implicadas neste estudo.

Aspectos mais e menos favoráveis no desempenho dos alunos

No Relatório Nacional foi apresentada uma primeira análise interpretativa dos desempenhos da população escolar portuguesa no sentido de apreciar o sucesso relativo por item, tendo como comparação o desempenho médio de todo o grupo de alunos da OCDE e tomando em linha de conta o cruzamento de variáveis relativas ao tipo de texto e de tarefas cognitivas em presença. Nessa comparação utilizamos como medida de sucesso a razão entre a percentagem de respostas correctas dos nossos estudantes e a obtida em média pelos países da OCDE. A nossa atenção

restringe-se aqui aos itens em que os alunos portugueses obtiveram um sucesso relativo favorável, isto é, em que a razão atrás mencionada é superior a 1, e nos itens em que o sucesso relativo é manifestamente desfavorável, isto é, em que o valor da razão é inferior a 0.75.

A primeira constatação é que os alunos portugueses obtêm globalmente um maior sucesso relativo quando o texto proposto é uma narrativa. É neste tipo de texto que a média dos alunos, independentemente da competência ou tarefa de leitura em análise, supera os valores médios da OCDE. Em contrapartida, quando se trata de um texto dramático, como é o caso de um excerto de uma peça de teatro, ou de textos informativos extensos em que as respostas exigem grande precisão, os alunos portugueses afastam-se, pela negativa, dos valores médios da OCDE.

O relatório acrescenta: "A análise dos resultados com base na mestria de aspectos específicos dos textos permite-nos também apreciar o sucesso relativo positivo dos alunos portugueses no que respeita a tarefas que mobilizam mecanismos cognitivos de interpretação, ou seja, a capacidade para obter significado e construir inferências, particularmente quando o texto é narrativo. O mesmo não sucede quando a interpretação requer identificação rigorosa e localização precisa da informação contida no texto, quer se trate de texto dramático ou de um texto informativo. Quando, por sua vez, os itens requerem reflexão avaliativa do formato do texto, o que pressupõe distanciamento do conteúdo, o sucesso relativo é mais penalizado do que quando a reflexão recai sobre o conteúdo da informação que apela para conhecimentos prévios do sujeito.

É possível que as práticas de leitura dos alunos e as práticas de ensino de leitura na escola exerçam alguma influência nas discrepâncias de pendor, mais positivo ou mais negativo, apresentadas pelos alunos portugueses em comparação com os seus pares dos países que integraram o estudo" (Ramalho, G. (coord.), 2001).

4. Conclusão

1. Na literacia em contexto de leitura, os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho médio modesto, quando comparado com os valores médios dos países do espaço da OCDE.

2. Verificou-se haver diferença entre os perfis pessoais dos alunos com nível de literacia alto e os dos seus colegas com nível de literacia baixo. As diferenças reportam-se a: (a) estratégias de estudo que utilizam; (b) esforço e perseverança; (c) autoconceito, sentimento de eficácia, sentido de pertença e motivação:

- os alunos com melhor desempenho tendem a usar mais estratégias de controlo e de elaboração do que os seus colegas com pior desempenho.
- os alunos com melhores resultados enfatizam mais o uso de esforço e perseverança no estudo.
- melhores desempenhos acompanham um maior autoconceito académico, um maior sentido de eficácia e de pertença à escola e uma maior motivação para assegurar, estudando, o seu próprio futuro.

3. Constatou-se a existência de uma diferença entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e os dos alunos com baixo nível de literacia. Os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com alunos provenientes de famílias:

- (a) em que os recursos educacionais bem como os bens culturais em casa são elevados;
- (b) em que é maior a frequência com que os pais interagem com os filhos em actividades tais como a discussão de temas sociais, de livros e filmes ou simplesmente falando com eles.

4. Uma análise dos itens cuja divulgação foi autorizada revela que os alunos portugueses obtêm globalmente um maior sucesso relativamente aos valores médios do espaço da OCDE quando o texto proposto é uma narrativa. Pelo contrário, quando se trata de um texto dramático ou de textos informativos extensos em que as respostas exigem grande precisão, os alunos afastam-se, pela negativa, dos valores médios da OCDE.

Se a tarefa em questão apela à interpretação, o sucesso é maior quando se trata de um texto narrativo. O mesmo não sucede quando a interpretação requer a identificação rigorosa e a localização precisa da informação contida no texto.

Quando o item apela à reflexão avaliativa do formato de um texto, o sucesso é mais penalizado do que quando essa reflexão recai sobre o conteúdo de informação que remete para conhecimentos prévios do sujeito.

5. Não existe uma relação muito marcada entre as classificações que os alunos obtiveram na escola na disciplina de Português e os desempenhos na escala de literacia em contexto de leitura no PISA. Parece-nos possível concluir que o que é avaliado na escola não têm muita relação com as competências postas em jogo neste estudo.

6. Existe heterogeneidade nos desempenhos médios nos três domínios quando se toma em linha de conta a região (NUT II). Os alunos da região de Lisboa e Vale do Tejo têm em média um desempenho melhor do que os das outras regiões, entre as quais existem também disparidades. Os primeiros chegam a obter resultados superiores em média aos do espaço da OCDE.

7. Quando se contrastam os resultados dos rapazes com os das raparigas verifica-se que estas últimas têm, em média, melhores desempenhos que os rapazes em leitura.

8. O ano de escolaridade que os alunos frequentam está fortemente associado aos resultados que obtêm em média. Os desempenhos médios dos alunos nos 10º e 11º anos de escolaridade superam a média correspondente no espaço da OCDE. O contrário sucede entre o 5º e o 9º anos de escolaridade, decrescendo consistentemente os resultados do 9º para o 5º.

Das conclusões atrás enunciadas podem retirar-se algumas ilações.

Para além da incidência nos conhecimentos e competências a adquirir pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que a escola proporcione aos estudantes a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo passíveis de serem por eles utilizadas.

O esforço e a perseverança devem ser apresentados aos alunos como condições necessárias ao sucesso do seu empreendimento, neste caso a conquista do saber.

É igualmente importante que a escola providencie um ambiente em que os alunos se sintam como parte integrante desta instituição.

A discrepância no grau de sucesso obtido pelos alunos portugueses em itens que incluíam textos de tipo diferente e que requeriam competências

diversas deve chamar a atenção das instituições de formação inicial de professores e, dos próprios professores, para a necessidade de uma abordagem diferente no que se refere às práticas de ensino de leitura na escola.

O ambiente familiar aparece também como relevante para as aprendizagens dos alunos. De acordo com os resultados obtidos, mais do que os recursos estritamente económicos, é marcante para um bom desempenho a existência de bons culturais e educacionais na família, bem como de um clima em que as interações sociais entre os pais e os seus filhos são frequentes.

A heterogeneidade regional encontrada, bem assim como a disparidade de resultados entre os alunos do 10º e 11º e aqueles que frequentam do 5º ao 9º anos de escolaridade são situações problemáticas para as quais urge encontrar soluções.

Referências

- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: OECD Publications.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- RAMALHO, G. (Coord.) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.

PORTUGAL IN PISA 2000 — PARTICIPATION CONDITIONS, OUTCOMES AND PERSPECTIVES

Abstract

This text presents the outcomes of the Portuguese participation in the first survey of the Programme for International Student Assessment (PISA) which took place in 2000, in 32 countries, 28 of them members of OECD. The target population comprised 15 years old students who had to face written tasks concerning reading literacy, mathematical literacy and scientific literacy, being reading literacy the major assessment domain. In PISA, reading literacy was defined as the ability of each individual to understand, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to actively participate in society. PISA outcomes allow the following conclusions: i) Portuguese students had a modest average performance; ii) there are differences among the profiles of the students in the high levels and those of the low levels of literacy; iii) there are also differences among the profiles of the families of these two groups; iv) Portuguese students performed better when the text is a narrative; on the contrary, their performance is poor when the texts to be read belong to the dramatic genre or are long informative ones; it is even poorer when interpretation required accurate identification and location of information in the text; v) there isn't a strong correlation between student's results in Portuguese and PISA performance; vi) the outcomes are heterogeneous when geographic regions are considered; vii) the average results of the students of the 10th and 11th grades are far distant of those of the low grades students. This text ends with some considerations drawn from this amount of outcomes.

PORTUGAL DANS LE PISA 2000 — CONDITIONS DE PARTICIPATION, RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Résumé

Ce texte présente les résultats de la participation portugaise dans la première enquête du Programme International d'Évaluation du Suivi des Acquis des Élèves (PISA) que a eu place en 32 pays, 28 desquelles sont membres de la OCDE, à 2000. L'enquête adressait des élèves de 15 ans et comprenait des exercices écrits relatifs à la littérature de lecture — la dominante cette fois — de mathématique et scientifique. Dans ce Programme, la littérature de lecture c'est comprendre, utiliser des textes écrits, réfléchir à leur propos, pour réaliser ses objectifs personnels, développer ses connaissances, ses potentialités, et participer à la vie en société. Les résultats de PISA permettent les conclusions suivantes: i) les élèves portugais ont eu, en moyenne, une modeste performance; ii) il y a des différences entre les profils personnels des élèves avec un haut niveau de littérature et les de ses collègues qui sont dans un niveau bas; iii) il y a aussi des différences entre les profils des familles de ces deux groupes; iv) les élèves portugais sont réussis quand le texte est narratif et pas si bien quand les textes proposés sont dramatiques ou sont des longs textes informatifs; ceci est accentué quand l'interprétation exige l'identification et la localisation précise de l'information du texte; v) il n'y a pas une forte relation entre les classifications en portugais curriculaire et la performance au PISA; vi) les performances sont diverses quand on considère la région géographique; vii) les résultats moyens des élèves du 10^{ème} et du 11^{ème} années sont assez éloignés de ceux de ses collègues des niveaux scolaires plus bas. Le texte termine avec quelques considérations fondées sur cet ensemble de résultats.

A literacia em leitura

Fátima Sequeira

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Pela segunda vez, no espaço de uma década, Portugal apresenta resultados fracos em testes de literacia aplicados em vários países a alunos incluídos na escolaridade obrigatória. Estes testes procuram medir a compreensão leitora em vários tipos de textos e, no caso dos jovens portugueses, o treino a que são submetidos na escola com determinados textos, nomeadamente os narrativos, faz com que os resultados sejam diferentes consoante as práticas utilizadas na aprendizagem. Estes resultados cruzam-se com outros dados existentes na sociedade portuguesa que nos mostram que é preciso dar mais atenção ao ensino do português, aos contextos e às estratégias de leitura, a programas de literacia para pais e outros parceiros educativos.

Os resultados do Estudo Internacional PISA 2000, em que entraram 28 países da OCDE e outros 4 países não membros, no que respeita aos jovens estudantes portugueses são resultados indignos de um país que em tempos recentes ajudou a construir, com sucesso, uma comunidade europeia que, embora tenha no seu acervo histórico vergonhosas guerras, tem sido arauto de nomes altos na cultura, na arte, na literatura, nomes que não se confinam às fronteiras dos seus países, mas que pertencem a todos nós e a quem devemos continuar a acarinhar e a honrar pelo estudo, pela recriação, pela reflexão sobre os seus trabalhos.

E pergunto-me com alguma amargura: o que está a acontecer no meu país? Porque esta inquietação macia, branda, episódica que perpassa ocasionalmente pelos órgãos de comunicação social, por alguns políticos (poucos), por algumas organizações (poucas) só no momento em que

resultados como estes são divulgados publicamente, mas que se esquecem e se emburham na voracidade de outros temas e outros valores considerados mais altos do que o estado da educação.

Resultados como este, não são, no entanto, reflexo de um momento actual de qualquer apocalipse que se abate sobre o país. Eles são o reflexo de políticas gerais e particulares que, nos últimos tempos, têm condenado o país a uma falta de participação e, principalmente, de responsabilização de todos na defesa da língua portuguesa.

Todos sabemos que há heranças pesadas do passado. Houve também convulsões sociais, mudanças do tecido social que afectaram as escolas, os professores, as famílias. Houve decisões a nível macro e micro que podem não ter sido as melhores, mas que por isso mesmo deveriam ter sido objecto de altas preocupações e de elevada reflexão. E houve sinais de carácter científico.

Em 1990-91, um primeiro estudo mundial, "The Evaluation of Educational Achievement" (IEA), em que participaram 32 países incluindo Portugal, revelou os resultados de testes de literacia e compreensão da leitura aplicados a alunos de 9 e 14 anos.

Portugal ficou colocado nos últimos lugares da escala especialmente no que respeita à população de 9 anos, isto é, ao 4º ano de escolaridade. Atrás de si ficaram a Indonésia, a Venezuela e ao seu lado, inexplicavelmente, a Dinamarca. Os jovens de 14 anos que nesse ano de 1990-91 frequentavam a escola portuguesa ficaram um pouco mais acima na escala de países mas, mesmo assim, em lugar muito pouco confortável. O director mundial deste estudo, Warwick Elley (1992), justifica os maus resultados de Portugal pelos poucos investimentos na educação, nomeadamente no equipamento e conforto das escolas, pelos baixos níveis de literacia adulta e pela baixa frequência de estruturas pré-escolares.

E como reagiu o país nesse ano de 1990-91 perante esses resultados? Que disseram os professores, os pais, os cidadãos? Nada. Exceptuando algumas entrevistas aos responsáveis nacionais pelo estudo, este permaneceu adormecido nas gavetas herméticas do esquecimento governamental durante estes dez anos sem sequer ser acordado ou recordado agora, perante um estudo idêntico e perante resultados semelhantes.

Por meados da década, em 1995, Ana Benavente e colaboradores apresentaram um outro estudo sobre literacia adulta que confirma as dificuldades em que se movimenta uma grande parte da população nas tarefas do quotidiano que exigem competências de leitura, escrita e cálculo.

Outros estudos provenientes de Universidades, de Centros e Institutos de Investigação, de trabalhos académicos têm vindo a confirmar que existem problemas graves na aprendizagem dos processos de leitura e escrita nas nossas escolas derivando para a vida adulta uma falta do domínio das competências necessárias ao sucesso nas tarefas do dia a dia, ao amor pela leitura, à envolvimento na arte em todas as suas dimensões, à aprendizagem ao longo da vida.

Quando, no estudo de 1990-91, alguns países se viram colocados em posições pouco elogiosas para os seus sistemas escolares, as reacções foram contundentes e, na maior parte dos casos, rápidas e eficazes. Ministros demitiram-se, sindicatos rebelaram-se, gabinetes de emergência foram formados para estudar causas e procurar soluções; professores debateram e reflectiram sobre o assunto, escolas foram avaliadas. Foi o caso da Dinamarca que ficou três pontos abaixo de nós na população de 9 anos e que considerou os resultados um escândalo e quase uma catástrofe nacional.

No estudo presente — PISA 2000 — a Dinamarca ultrapassou-nos em larga escala e ocupa um lugar confortável na seriação. A Irlanda é outro exemplo de uma passagem de lugares periféricos para os primeiros lugares da escala. Todos conhecemos a aposta na educação, na economia e na administração que aquele país sofreu na última década.

Continuamos a verificar uma preocupação e uma actuação dos governos que, no presente estudo, sentiram os seus sistemas escolares abalados por resultados considerados injuriosos para a defesa da sua cidadania. É o caso da Alemanha que, embora à nossa frente, considerou os seus resultados desastrosos e questiona neste momento o seu sistema educativo preparando-se para reformas. De realçar também a recente lei de reforma da literacia nos Estados Unidos com incidência na formação de professores e nas práticas de leitura ao longo da escolaridade.

E depois vamos a Finlândia, sempre em primeiro lugar, um país regionalmente periférico, multilingue, mas onde a especialização de

professores em leitura, as bibliotecas de escola e de bairro, a atitude altamente positiva em relação ao livro, à leitura e à língua materna são objectivos primários, essenciais, indiscutíveis.

Há contudo preocupação de muitos cidadãos com o estado da educação e principalmente do ensino-aprendizagem da língua materna em Portugal. Para esta preocupação contribuem os resultados dos estudos que ao longo de uma década têm lançado alertas.

É tempo de apelar à união dos cidadãos em torno da causa comum que é a educação e, em particular, em torno da defesa da língua portuguesa.

Partiremos das palavras escritas por Agostinho da Silva de que a natureza humana "mais do que boa é excelente para ser educada" e que a educação, ficando-se por ajudar o homem a sobreviver, "o tem limitado e muito, no melhor, que é o seu ser livre". Isto leva-nos a dois princípios que passarei a enunciar. Primeiro, o indivíduo pode e deve ser educado tendo em conta evidentemente alguns ritmos próprios, algumas limitações do foro físico, social, psicológico para os quais se devem procurar as melhores soluções. Segundo, a educação, como diz Agostinho da Silva, não se deve ficar pela sobrevivência mas deve levar o homem à sua condição de ser livre e, acrescento eu, de ser pensante, reflexivo, actuante na sociedade. Mas para isso a Educação tem de ser de qualidade, direi de excelência.

Para que estes princípios se cumpram não podemos deixar de mencionar excelentes projectos de escola que têm tido um papel extraordinário na motivação e mobilização de alunos e pais e no seu contributo para o sucesso educativo dessa comunidade. Quero mencionar também os excelentes professores que acreditam no seu projecto e nos seus alunos e que apostam na qualidade. Mas o país precisa de mais. Não de paixões que são intensas e, na maior parte das vezes, cegas e passageiras, mas de um amor sólido, construído, participado. E não só de amor pela educação mas, principalmente, de amor pelo país, porque só se a educação for tomada a sério e com rigor os seus resultados se reflectirão positivamente no país.

Como disse, é necessária uma ampla colaboração: de governantes, professores, famílias, associações, alunos, cidadãos. Para todos é necessária uma ideia muito clara do estado da literacia em língua materna no nosso país. Depois, é necessário um debate participado e ouvido para que objectivos

sejam traçados e para que haja um contrato de fidelidade ao cumprimento dos objectivos por todos os participantes e por um tempo determinado ao fim do qual os objectivos serão avaliados. É necessário o cumprimento daquilo que se diz e a avaliação do que foi cumprido.

Basta de pequenas reformas, pequenas revisões curriculares que não obedecem a uma matriz compreensiva do sistema, e que mudam ao sabor de mudanças de cabeças nos organismos centrais, sem avaliações sérias ao que já foi feito ou está em curso, baralhando professores, pais e alunos, gastando dinheiro e esforços, perpetuando nas escolas um clima de precariedade, de algo que não se sabe quando vai mudar mas que a experiência diz que vai mudar.

Os sinais de alerta que nos vêm sendo dados apontam para uma agravada iliteracia na língua materna no final da escolaridade obrigatória, continuando esses sinais nos estudos secundários e no ensino superior. Sabemos disto porque esta é a ponta visível do *iceberg*.

O que está na base deste insucesso é uma educação elementar deficiente, vitimada por muitos abandonos, muitos silêncios, muita pobreza. Reformo-nos ao 1º ciclo de escolaridade de que muitos falam mas que poucos apoiam. Estou a falar em nome do país total e não em pequenas regiões e cidades que conseguiram exemplos de boa prática. Estou a falar naquele ciclo de escolaridade onde o desenvolvimento da linguagem tem lugar, onde o raciocínio se desenvolve, onde as estruturas cognitivas e linguísticas se enriquecem, onde a aprendizagem da leitura e escrita se efectua, onde o amor pelo livro se inicia, onde a descoberta do simbólico nos deslumbra nas suas manifestações mais sensoriais, mais artísticas. São aprendizagens que marcam o indivíduo e lhe traçam o futuro. Governantes, famílias, professores, associações, cidadãos têm de tomar consciência da importância deste ciclo de aprendizagem e actuar em conformidade. Evitar-se-ão, nos ciclos seguintes, muitos insucessos, remediações, frustrações.

Deve haver, no entanto, uma ligação lógica, coerente, suave entre os vários ciclos de escolaridade nomeadamente entre o 1º e o 2º ciclos onde o desenvolvimento das crianças se efectua em maior semelhança mas onde, como sabemos, devido à tipologia de escolas e à gestão de grupos disciplinares, se efectua a mudança mais drástica entre graus de ensino.

Se os alunos chegarem aos últimos anos da escolaridade básica com as competências linguísticas e literárias compatíveis com as aprendizagens que lhes foram facilitadas, com um domínio da língua perfeito, resultante de aprendizagens hierarquizadas, com uma consciência metalinguística já desenvolvida, não será preciso elaborar mais programas onde por exemplo, no ensino secundário ainda se ensine competências básicas.

De lembrar também que a educação pré-escolar tem um papel fundamental quer na socialização da criança quer no desenvolvimento da sua linguagem através da estimulação linguística a que é sujeita, quer no hábito de ouvir e contar histórias e à introdução precoce do livro nas suas vidas.

A — Estruturas Básicas: Casas, Escolas, Bibliotecas

Não podemos falar de literacia sem falar da necessidade da criação de estruturas básicas para a igualdade social, para que todas as crianças tenham condições para o seu sucesso escolar. Crianças em risco são, na maior parte dos casos, as que vivem em casa degradadas, em promiscuidade, sem alimentação cuidada, sem transportes para a escola e sem um livro para ler. Não é ignóbil falar de leitura nestes casos?

Crianças tristes são muitas vezes as que frequentam escolas desconfortáveis, sem aquecimento, sem telefone, sem pátio, sem flores, sem cantina, sem segurança, sem Biblioteca. Ignóbil é falar, agora sim, de Escolas sem livros, sem bibliotecas.

Embora seja de louvar os esforços conjuntos dos Ministérios da Educação e da Cultura para a extensão da rede de Bibliotecas Públicas, há que não esquecer que cada escola deve obrigatoriamente ter uma biblioteca bem equipada, dinamizada por pessoal especializado e com horário permanente. A criação de hábitos de leitura na escola contribuirá para fazer um adulto leitor que sentirá mais tarde a necessidade de frequentar uma biblioteca pública. Será útil repensar a carreira de professor-bibliotecário tão útil para um programa de literacia e dignificante para uma outra carreira do professor.

Depois das estruturas básicas indispensáveis à sobrevivência da educação há que dar um salto para a sua qualidade e, no caso em apreço, para o desenvolvimento da literacia em leitura.

B — Plano de Emergência

Num plano de emergência para a língua portuguesa, a leitura tem de ocupar um lugar privilegiado. Qualquer programa de desenvolvimento tem de assentar em investigação científica de qualidade efectuada no nosso país sobre leitura. Se, num passado ainda recente, nos servimos de investigação estrangeira para iniciar a nossa própria, há hoje, em Universidades e outras Instituições de Investigação portuguesas, resultados fiáveis sobre conceitos e práticas de leitura aplicáveis aos nossos alunos. Há cursos de pós graduação e inúmeras teses de Mestrado e Doutoramento nesta área.

É baseada nesta investigação, que se encontra relatada em revistas da especialidade, em actas de Congressos, em teses existentes nas bibliotecas do país, que se devem fundamentar os programas de Português, os programas especiais de leitura, os seus materiais de apoio, os cursos de formação de professores, a dinamização de Bibliotecas.

Devem ainda ser financiados projectos de escolas com programas inovadores, incentivados projectos de zonas de urgência como as regiões do Alentejo e Algarve onde os resultados dos testes de literacia foram mais baixos.

B1 — A formação de professores

Atravessamos neste momento uma fase de mudanças no ensino superior devido ao processo de Bolonha, à acreditação de cursos, aos padrões de qualidade exigidos em contexto internacional.

A formação inicial de professores para esta área e para os primeiros ciclos de escolaridade deve contemplar como grupo central as disciplinas de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Processos de Leitura e Escrita, Literatura Infantil e Juvenil, para além de outras disciplinas estruturantes destas matérias. A formação contínua destes professores deve partir daquele grupo de disciplinas para situações de especialização, de interface com outras ciências (Informática, etc.), procurando colmatar lacunas naturais resultantes de evoluções científicas, mudanças do tecido social, de desafios da escola, do país e do mundo.

Quer sejam cursos breves de formação contínua, quer sejam cursos formais de mestrado ou doutoramento nas universidades, aos professores

deve ser dado apoio para a sua realização como redução de horário, licenças sabáticas para todos os graus de ensino e uma mais rápida progressão na carreira assente na qualificação.

B2 — Programas/A sala de aula

Deve ser acentuada uma maior flexibilidade no planeamento curricular de uma escola ou conjunto de escolas. Deve haver descentralização na gestão das escolas. Deve haver incentivos a projectos de desenvolvimento de escolas e seus programas de literacia apresentados pela comunidade e avaliados superiormente. Deve haver incentivos à qualidade.

Um professor bem qualificado em língua portuguesa e conhecedor do desenvolvimento cognitivo e linguístico dos seus alunos saberá encontrar as metodologias necessárias à criação nos alunos de estratégias próprias de compreensão leitora. Chamo novamente a atenção para os resultados dos estudos apresentados.

Testes devem ser aplicados em cada um dos anos de escolaridade para que os professores saibam quem são os bons e os maus leitores, em que estado do processo de leitura se encontram e quais as medidas de remediação a tomar.

Que nenhum aluno acabe o 4º ano de escolaridade (e muito menos o 6º ano de escolaridade) sem saber ler e escrever.

Nesta batalha da leitura há experiências, também no nosso país, de procura de sucesso na leitura através de currículo, destacando-se que a leitura é um domínio transversal e pluridisciplinar em contexto escolar e, por isso, todos os professores têm a responsabilidade de orientar os alunos na leitura do material utilizado para o estudo dos conteúdos programáticos ministrados e de criar nos alunos o gosto pela leitura. E assim as Bibliotecas surgem como um espaço de abordagens curriculares integradas sendo a sua dinamização consequência do reconhecimento e aceitação, por parte de toda a comunidade escolar, especialmente dos órgãos de gestão da escola, do valor da leitura na formação do jovem e no sucesso escolar e educativo de que as escolas são os principais intervenientes.

C — Outros parceiros/os pais/os cidadãos

Sabemos que aos pais cabe a grande responsabilidade na educação dos seus filhos, responsabilidade partilhada com a escola e com o resto da comunidade. Não podemos falar aqui só daquelas associações de pais que funcionam exemplarmente e que ajudam a escola e os professores nessa louvável tarefa conjunta, mas temos de referir os pais que vivem em condições precárias de emprego, de saúde, de zanga com a vida. Que apetência têm pela escola? Que gosto pela leitura?

Terá de haver uma concertação com outras entidades, nomeadamente a ANEFA, e quem nas freguesias organize cursos, encontros de integração desses indivíduos na prática do papel impresso da leitura, da escrita, na oralidade e mais tarde nos programas de literacia para as famílias.

No plano de emergência para a língua portuguesa, os pais devem constituir grupos de literacia na família, promover programa de interação entre famílias sobre o uso da literacia em casa e na comunidade, apontando estratégias de desenvolvimento da leitura e da escrita, ajudando assim os seus filhos.

O cidadão comum e os órgãos de comunicação social devem ser eles também zelosos utentes da sua língua.

E embora eu pertença a uma geração de proibições, mas que se refugiava na procura de liberdades e que clamava como o poeta “É proibido proibir”, tenho que dizer, a bem de uma política de rigor no acompanhamento dos nossos jovens para uma vida de sucesso através de cultura, que é proibido:

- Que cada escola não tenha uma biblioteca;
- Que os professores não saibam como ensinar uma criança a ler;
- Que o professor não leia;
- Que o professor não estimule o gosto pela leitura;
- Que a criança não goste da escola;
- Que a educação não seja a prioridade financeira no nosso país.

Referências

BENAVENTE, Ana e outros (1995). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: F. C. G.

ELLEY, Warwick (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: I. E. A.
M.E. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: M.E.

READING LITERACY

Abstract

For the second time in a decade, Portugal presents poor results on reading literacy tests involving students of several countries. The tests tried to measure reading literacy as the ability to understand and use written forms required and valued by society. Portuguese students showed larger advantage on narrative texts mainly because Portuguese schools are more likely to train students on narrative comprehension. On the contrary, on documents and recognition domains Portuguese students scored poorly. It is time to give all the Portuguese children a head start in order to achieve acceptable levels of reading literacy by attending well-resourced schools, with libraries, textbooks and well trained teachers.

LA LITTÉRATIE EN LECTURE

Résumé

C'est la deuxième fois, dans une décade, que Portugal a une faible position dans une évaluation internationale de littératie. Ces résultats obtenus par les élèves portugais de quinze ans doivent être croisé avec des autres données de la société portugaise qui montrent qu'il faut donner plus attention à l'enseignement de la langue, aux contextes et aux stratégies de lecture, aux programmes de littératie pour les parents et autres agents éducatifs.

Reflections on the performance of Ireland and Portugal in the OECD/PISA 2000 assessment of reading literacy

Gerry Shiel

St. Patrick's College, Ireland

Abstract

In 2000, 15-year olds in 28 member countries of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and four additional countries took part in the Programme for International Student Assessment (PISA). While PISA assessed three cognitive domains — reading literacy, mathematical literacy and scientific literacy — this paper focuses on reading literacy — the major assessment domain in 2000. The purpose of the paper is to reflect on the performance of students in two OECD countries — Ireland and Portugal. First, a context for considering the outcomes of PISA is provided by reviewing the outcomes of earlier international assessments of reading, in which Irish and Portuguese students performed at about the same levels. Second, the relatively strong performance of Ireland on the PISA reading literacy combined scale and subscales is contrasted with the relatively weaker performance of Portugal. Third, variables that are associated with performance on PISA, including school — and student-level socio-economic status, are considered. Fourth, links between the curriculum in English in Irish schools, the Irish Junior Certificate examination, and performance on PISA reading literacy are explored, and it is concluded similarities between these may account, in part, for the strong performance of Irish students on PISA. The paper concludes with a consideration of ways in which PISA can inform policy in relation to the improvement of reading literacy in both Ireland and Portugal.

Performance of Irish and Portuguese students in earlier international studies of reading literacy

Both Ireland and Portugal participated in international assessments of reading literacy in the decade prior to the PISA 2000 assessment. In 1991, the IEA reading literacy study (IEA/RLS) was carried out in 32 countries — 27 at 9-years of age and 31 at 14 years. Literacy was defined as 'the ability to understand and use those written language forms that are required by society and/or valued by the individual' (Elley, 1992). It was assessed using three types of text: *narrative prose* (continuous text, in which the writer's main aim is to tell a story, whether fact or fiction), *expository prose* (continuous text designed to describe or explain factual information or opinion), and *documents* (structured information displays presented in the form of charts, tables, maps or notices). On an overall measure of reading literacy, Irish 9-year olds achieved a mean score that was not significantly different from the international and OECD country averages — Irish students finished 12th of 27 countries, and 10th of 19 OECD countries (Elley, 1992; OECD, 1995). Portuguese 9-year olds finished 23rd of 27 countries, achieving a mean score that was below the international average. Irish and Portuguese 9-year olds performed marginally less well on document texts than on narrative and expository texts.

At age 14 years, the performance of Irish 14-year olds was comparatively weaker than that of Irish 9-year olds — 20th of 31 countries, and 16th of 19 OECD countries (Martin & Morgan, 1994; OECD, 1993). Portugal's 14-year olds ranked 15th of 31 countries, and 10th of 19 OECD countries. The overall mean scores of Irish and Portuguese 14-year olds were not statistically significantly different — indeed no significant differences were observed between the OECD countries ranked 8th to 17th (OECD, 1993). In both Ireland and Portugal, 14-year olds performed at about the same level on narrative, expository and document texts.

An examination of the distribution of the scores of 14-year olds indicated that Ireland had relatively more high achievers, and relatively more low achievers than other OECD countries (OECD, 1993; Table R1(B), p. 155). Among 18 OECD countries, Ireland had the second largest percentage (3.8) scoring two standard deviations or more below the overall country mean. At the other extreme, 2% of Irish 14-year olds had a score of two standard

deviations above the mean. Just 7 countries had higher percentages. Whereas 0.8% of Portuguese students achieved scores that were two standard deviations or more below the international mean, just 0.3% achieved scores that were two standard deviations above it.

In the IEA reading literacy study, Ireland had the third largest difference at age 14 between males and females on overall reading literacy. The size of the difference was one quarter of a standard deviation. The difference in the case of Portuguese boys and girls aged 14 was not statistically significant.

Another important international study in which both Ireland and Portugal participated was the International Adult Literacy Study (IALS). The study, which was carried out in 24 countries or regions between 1994 and 1998, aimed to measure levels of literacy (including reading literacy) in representative samples of 16 to 64 year-olds. Literacy was defined as 'the ability to understand and employ information in daily activities, at home, at work and in the community — to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential' (OECD/Statistics Canada, 2000, p. x). This represents a more functional definition of literacy than that implied by the IEA/RLS definition, and reflects a need to assess 'real-life' literacy skills, as opposed to those typically assessed in school settings. IALS considered literacy to consist of three domains: *prose literacy* (which combines the narrative and expository domains in IEA/RLS), *document literacy* (as in IEA/RLS) and *quantitative literacy*. Within each domain, a range of skills was assessed. The assessment was administered to nationally representative samples of adults, usually in their own homes. Mean scores achieved by participants in IALS were reported for each country on the three scales. In addition, achievement was reported in terms of proficiency levels.

On the IALS prose scale, Ireland, with a mean of 266, ranked 14th of 22 countries/regions, while Portugal, with a mean of 227, ranked 21st (OECD/Statistics Canada, 2000). Twenty-three percent of Irish adults, and 48% of Portuguese adults achieved Level 1, the lowest proficiency level on the IALS prose scale. In contrast, just 12% of Irish adults and 3% of Portuguese adults achieved the highest proficiency level (Levels 4 and 5 combined). In both Ireland and Portugal, fewer adults in the 16-25 years age group scored at Level 1 than their counterparts in the 56-65 years age group, indicating stronger literacy skills among younger people in both countries.

The performance of Irish and Portuguese adults was also relatively poor on the IALS tests of document literacy and quantitative literacy. For example, Ireland ranked 17th of 22 countries/regions on document literacy, while Portugal ranked 21st.

In Ireland, at least, there were serious concerns about literacy levels following the IALS study. One newspaper described the Irish education system as one 'that has failed successive generations of Irish people, resulting in an adult illiteracy rate of 23 per cent (Sunday Independent, August 13, 2000). Another claimed that 'Ireland has the highest illiteracy rate in Europe', which was described as 'scandalous' (Sunday Tribune, September 3, 2000). A third announced that 'the illiteracy rate among school leavers is at Third World levels' (Irish Times, April 25, 2000). Academics were also worried. Not alone had Ireland performed relatively poorly in the IEA/IRLS and IALS, but successive national surveys of reading literacy involving students in fifth grade (age 11) had shown no improvement in achievement between 1980 and 1998 (Cosgrove *et al.*, 2000).

Performance of Irish and Portuguese students on PISA

PISA defines reading literacy as 'understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society' (OECD, 1999, p. 20). In the PISA 2000 assessment of reading literacy, students' understanding of two broad text types was assessed: continuous texts, including descriptions, narrations and essays, and non-continuous texts, including charts, diagrams, maps, forms and tables. Students were asked to respond to multiple-choice and constructed-response items. In multiple-choice items, students were required to select a correct response from among 4 or 5 alternatives, or to complete a series of 'True/False' items. The constructed-response items required students to write short or long responses to questions. In the international report on PISA (OECD, 2001), performance was reported with reference to an overall (combined reading) scale, and three subscales — Retrieving information (Retrieve) (based on 30% of items), Interpreting information (Interpret) (50%), and Reflecting on and evaluating the content and structure of texts (Reflect) (20%). Performance was reported in terms of mean scores and proficiency levels on the combined scale and on each of the three subscales. It is planned

to issue an additional report, dealing with performance on continuous and non-continuous texts, in autumn 2002.

Performance on combined reading literacy

The highest-scoring country on the PISA combined reading literacy scale was Finland, with a mean score of 547 (Table 1). Ireland achieved a mean score of 527. Portugal's mean score was 470. Finland's mean score was significantly higher than that of any other country, while both Finland's and Ireland's were significantly higher than the OECD country average. Portugal achieved a mean score that was significantly below the OECD country average, but significantly higher than Luxembourg, Mexico and Brazil.

Table 1 - Country mean achievement scores and standard deviations on combined reading literacy (standard errors in parentheses)

Country	Mean (SE)	SD (SE)	Country	Mean (SE)	SD (SE)
Finland	547 (2.3)	95 (2.9)	Switzerland	494 (4.3)	102 (2.0)
Canada	531 (2.0)	91 (2.4)	Spain	483 (2.7)	85 (1.2)
New Zealand	521 (2.5)	100 (2.0)	Czech Rep.	492 (2.4)	98 (1.9)
Australia	520 (2.9)	97 (1.9)	Italy	488 (2.9)	81 (2.7)
Ireland	527 (2.7)	95 (1.9)	Germany	484 (2.5)	111 (1.9)
Korea Rep. of	525 (2.5)	70 (1.8)	Liechtenstein	483 (4.1)	98 (3.9)
UK	523 (2.7)	100 (1.5)	Hungary	480 (4.0)	94 (2.1)
Japan	521 (2.2)	90 (2.0)	Poland	479 (4.5)	109 (3.1)
Sweden	514 (2.8)	92 (2.3)	Greece	474 (5.0)	97 (2.7)
Austria	509 (2.4)	97 (2.2)	Portugal	470 (4.5)	97 (1.8)
Belgium	507 (2.5)	100 (2.3)	Russian Fed.	462 (4.2)	92 (1.8)
Iceland	501 (2.5)	90 (2.4)	Latvia	468 (5.3)	102 (2.9)
Norway	505 (2.8)	101 (1.7)	Luxembourg	441 (1.8)	100 (1.6)
France	505 (2.7)	92 (1.7)	Mexico	422 (5.3)	86 (2.1)
USA	504 (7.0)	106 (2.7)	Brazil	398 (3.1)	86 (1.9)
Denmark	497 (2.4)	98 (1.8)			
			OECD Country Avg.	500.0 (2.80)	100.0 (2.40)

 Mean achievement significantly higher than OECD Country Average
 Mean achievement not significantly different from OECD Country Average
 Mean achievement significantly lower than OECD Country Average

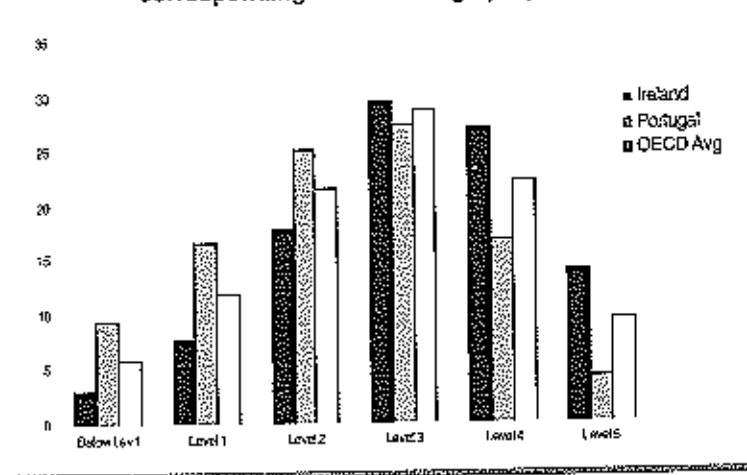
Performance on the PISA reading literacy subscales

PISA also provided information on the performance of students on the three reading subscales — Retrieve, Interpret and Reflect. Finland achieved a significantly higher mean score than any other country on the Retrieve and Interpret scales. In each case, Ireland achieved a mean score that was significantly higher than the corresponding OECD country average. Canada achieved the highest mean score on the Reflect subscale. However, Canada's mean score was not significantly different from those of 6 other countries, including Finland and Ireland. Portugal did somewhat better on the Reflect scale ($M = 479$) than on the Retrieve ($M = 455$) and Interpret ($M = 473$) scales. However, Portugal's mean score on each of these subscales was significantly below the corresponding OECD country average.

Performance on PISA reading proficiency levels

As indicated earlier, achievement on PISA reading literacy was reported with reference to reading proficiency levels. Figure 1 compares the percentages of Irish and Portuguese students at each proficiency level on the combined reading scale, with the corresponding OECD country averages. As might be expected on the basis of their respective mean scores, more Irish than Portuguese students achieved Levels 4 and 5, while more Portuguese than Irish students achieved Levels 1, 2 and 3, and Below Level 1. The proportions of Portuguese students achieving Levels 4 and 5 were also lower than the corresponding OECD averages, while the proportions achieving Levels 1-3, and Below Level 1, were higher.

Figure 1 - Proportions of Irish and Portuguese students at each of five levels on the combined reading literacy proficiency scale, and the corresponding OECD average proportions



Finally, the relatively poor performance of Portuguese students on the Retrieve scale in comparison with the Interpret and Reflect scales is evident again when one looks at the proportions of students scoring at different proficiency levels on these subscales. Whereas 32% of Portuguese students achieved at Level 1 or below on the Retrieve scale, 24.7% achieved at these levels on the Interpret scale, and 24.1% on the Reflect scale (OECD, 2001, Table 2.1b, c and d).

Section summary

The performances of Irish and Portuguese 14-year olds in the 1991 IEA Reading Literacy Study were quite similar, with both countries achieving mean scores not significantly different from the OECD country average. However, in PISA 2000, the situation was quite different. Here, Ireland did remarkably well, with a rank of 5th on combined reading literacy. Indeed, only one country, Finland, achieved a significantly higher mean achievement score than Ireland on combined reading literacy. Portugal, on the other hand, did relatively poorly on PISA, with a mean achievement score that was significantly below the OECD country average. Indeed, only two OECD countries, Luxembourg and

Mexico, achieved lower mean scores than Portugal. In the next section, some variables associated with performance on the PISA assessment of reading literacy are examined.

Variables associated with achievement on PISA

The first international report on the outcomes of PISA 2000 points to a range of variables associated with performance on the assessment of reading literacy. In this section, such variables as student gender, student and school socio-economic status, student family wealth, student attitude to reading and student engagement in leisure reading are considered in terms of how they relate to students' performance on combined reading literacy in Ireland and Portugal.

Student gender

Male students performed significantly less well than female students on combined reading literacy in all countries involved in PISA 2000. The OECD average difference was -32 points (minus one-third of a standard deviation). Significant differences were also observed in most countries on the three PISA subscales. The OECD average differences were -24 on the Retrieve scale, -29 on the Interpret scale, and -45 on the Reflect scale. In Ireland, the difference between male and female students on combined reading literacy (-32 points) was at the OECD average. The difference in Portugal was lower than, but not significantly different from the OECD average. On the Retrieve scale, the difference between Irish male and female students was -22 points, which was close to the OECD average of -24. The corresponding difference for Portugal was -16 points. On the Reflect scale, the differences for Ireland and Portugal were -37 and -38 respectively. Neither of differences was statistically significantly different from the OECD average of -45 points. Clearly, in both countries, girls outperform boys to an even greater extent on the Reflect scale than on the Retrieve or Interpret scales, or on the combined scale.

In Ireland, more male students (42.4%) than female students (22.5%) reported that they did not read for enjoyment at all. The corresponding figures for male and female students in Portugal were 29.4% and 8.3% respectively.

Student and school socio-economic status

PISA looked at students' socio-economic status in terms of their parents' occupational status, using the International Socio-economic Index of Occupational Status (ISEI). This index rates parents' employment along a scale ranging from 0 to 90. The OECD average on this scale was 48.9 points, while the averages for Ireland and Portugal were 48.4 and 43.9 respectively (OECD, 2001, Table 6.1a, p. 283). The mean score of students in the bottom quarter of the index in Ireland (491) was significantly higher than the mean of students in the same quarter in Portugal (431). The mean scores for students in Ireland and Portugal in the top quarters of the index in their countries were 570 and 527 respectively.

In a multi-level analysis of the performance of Irish students on combined reading literacy, both student-level socio-economic status and school-level disadvantaged status had significant effects on achievement. In the case of student-level socio-economic status, for example, the effect for students classified as having high SES was 26 points (one quarter of a standard deviation) (Shiel *et al.*, 2001). The average effect for schools designated as disadvantaged (i. e., serving a large proportion of low-SES students) was -22.28 points, or minus one fifth of a standard deviation. Using a slightly different measure of SES (the PISA Index of Economic, Social and Cultural Status), similar results were reported for Ireland and Portugal in the international report on PISA (OECD, 2001, Table 8.4, p. 311). In the case of Portugal, an effect of 32 points² (one-third of a standard deviation) was reported for school-level SES, and an effect of 11 points for student-level SES.

Another measure of socio-economic status, parent educational attainment, was obtained in respect of most students who participated in PISA, using the International Standard Classification of Education (ISCED) system. Across all OECD countries, 32% of students had mothers whose highest level of educational attainment was primary or lower secondary education (OECD, 2001, Table 6.7, p. 291). The corresponding percentages for Ireland and Portugal were 40.7% and 72.3% respectively. The mean achievement scores on combined reading literacy of students in Ireland and Portugal whose mothers had this level of education were 511 and 460 respectively. The corresponding OECD average score was 467.

Taken together, these results indicate the strong association between socio-economic status (at both student and school levels) and performance on combined reading literacy.

Student family wealth

In PISA, a measure of student family wealth was obtained by combining student responses to questions about: (i) the availability, in their home, of a dishwasher, a room of their own, educational software, and a link to the internet; and (ii) the number of cellular phones, television sets, computers, motor cars and bathrooms at home. The resultant weighted likelihood estimate was set to an international mean of zero and a standard deviation of 1. Ireland's mean score on this measure, 0.03, was close to the OECD average (OECD, 2001, Table 6.2, p. 286). Portugal's average of -0.13 was significantly lower. The mean combined reading literacy score of students in the bottom quarter of the index in Portugal was 432. Among other OECD countries, only Mexico (392) and Luxembourg (405) had lower scores.

Student attitude to reading³

PISA also included a measure of student attitude to reading. On the Student Questionnaire, students were asked to indicate their level of agreement with statements such as 'I read only if I have to', 'I like talking about books to other people', 'I enjoy going to a bookstore or library' and 'I read only to get the information I need'. An index (a weighted likelihood estimate), based on a students' scores across 9 such statements, and taking into account whether statements were positively or negatively worded, was constructed. The average score of Irish students on the index (-0.07) was just below the OECD average of 0.0. The average score for Portuguese students (0.31) was significantly above the OECD average. Irish students in the bottom quarter of the index had a mean score on combined reading literacy of 483. The corresponding score for Portuguese students was 436. The OECD average was 470. In Ireland, the correlation between attitude to reading and performance on the PISA combined reading literacy scale was .426 ($p < .001$).

While Portuguese students indicated a more positive attitude to reading than students in other countries, it is clear that the relationship between

attitude and achievement is not straightforward, and may be moderated by other variables, including, for example, student- and school-level SES.

Time spent reading for enjoyment

Finally, there is an association between the amount of time spent by students reading for leisure and their performance on the combined reading literacy scale. Figure 2 shows that proportionately more students in Ireland (33.4%) than in Portugal (18.4%) indicated that did not read for enjoyment on a typical day. Further, a greater proportion of students in Portugal (65.6%) than in Ireland (51.3%) reported reading for at least for one hour per day. In general, the engagement of Portuguese students in leisure reading on a daily basis was higher than the OECD average.

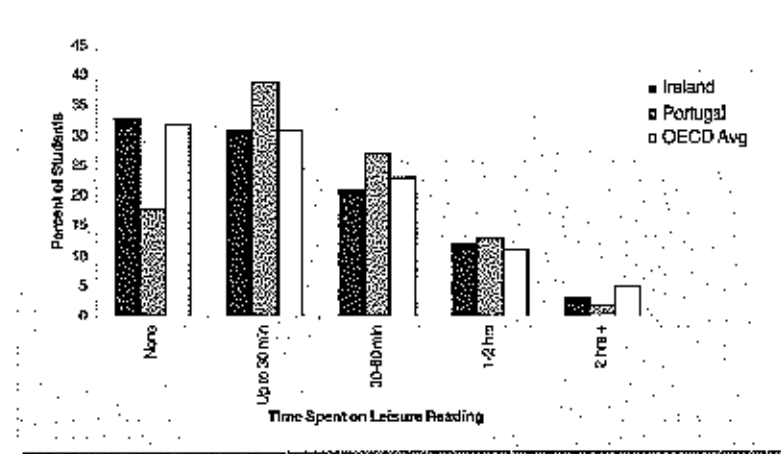


Figure 2 - Proportions of students in Ireland and Portugal reading for enjoyment every day, and associated OECD country averages

Source: OECD, 2001, Table 4.4, p. 268.

Across countries in general, students who reported spending moderate amounts of time (up to one hour per day) engaged in reading for enjoyment tended to achieve higher mean scores than students who spent no time, or more than one hour per day engaged in such reading. Figure 3 shows the

mean combined reading literacy scores of students in Ireland and Portugal who engaged in leisure reading for varying amounts of time, along with the corresponding OECD average scores. It is interesting to observe, however, that despite the fact that Portuguese students engaged in more leisure reading than their counterparts in several countries, particularly for periods up to one hour per day, their performance on combined reading literacy was noticeably lower. In considering this and other outcomes, it should be acknowledged that students in many countries (including Ireland) may do most of their reading in the context of studying school subjects, doing homework, or preparing for examinations. Thus, while such students may not engage frequently in leisure reading, they may, in fact, do a lot of reading, particularly where informational texts are concerned. Unfortunately, PISA did not generate a measure of overall engagement in reading.

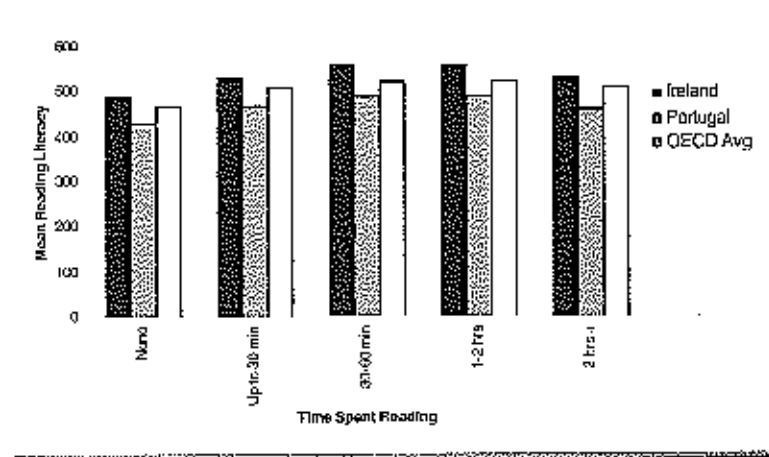


Figure 3 - Mean scores on PISA combined reading literacy of students in Ireland and Portugal, by frequency of reading for enjoyment every day, and associated OECD country average scores

Source: OECD, 2001, Table 4.4, p. 268

Section summary

Clearly, there are many variables associated with performance on PISA. Most of the variables examined in this section were associated with the performance of students in both Ireland and Portugal. Portugal, in particular, rates low on measures of socio-economic status, including parent occupations, parent educational attainment and family wealth. On the other hand, Portuguese students indicated engaging more frequently in leisure reading than their Irish counterparts, and having a more positive attitude to reading. Clearly, these are areas that can be built upon as the outcomes of PISA are considered.

It is also clear that school-level variables as well as individual variables affect performance on PISA reading literacy. For example, it was shown above that school socio-economic status had an important effect on achievement. Another factor to consider is the variation in achievement between schools in a country. The PISA international report (OECD, 2001) reported on the total variation between schools in a each country as a percentage of the total variation in achievement within the country (i. e., the intra-class correlation or rho). In Ireland the rho for combined reading literacy was estimated to be 17.8%, while in Portugal it was estimated to be 36.8% (Table 2.4, p. 257). This points to larger differences between schools in reading literacy in Portugal, compared with Ireland, and could be interpreted as indicating that efforts should be made to reduce between-school differences in achievement by, for example, examining factors associated with admission to second-level schools.

Links between school curricula and the PISA assessment of reading literacy

Countries that participated in PISA may also have wondered about links between their own curricula and the framework and test items underpinning the PISA assessment of reading literacy. In Ireland, attempts were made to examine this issue by seeking to establish links between the syllabus for Irish 15-year olds (the Junior Cycle syllabus), the examination they took at the end of Grade nine (the Junior Certificate Examination) and their performance on PISA. In addition, the scores obtained by 15-year olds on PISA were correlated with their Junior Certificate examination grades in English.

The curriculum rating project in Ireland

The aim of the curriculum rating project conducted in Ireland was to develop rating scales which were reliable, valid and capable of capturing the extent and type of similarities and differences between PISA items and the types of questions students are asked in Grade 9 as they engage with the English syllabus and take the Junior Certificate examination (i. e., the intended curriculum as defined at the system level and outlined in official documents). There are three levels of the syllabus and Junior Certificate examination which students may take: The Foundation level (which is usually taken by weaker students), the Ordinary level (which is taken by students in the average range), and the Higher level (which is taken by the strongest students).

Three persons with extensive experience in teaching and assessing the curriculum in English carried out the curriculum rating exercise using pre-developed scales. The rating project addressed three dimensions of the items that appeared on the PISA assessment of reading literacy:

- Students' expected familiarity with the *process(es)* underlying each PISA item
- Students' expected familiarity with the *application* of the specific reading process(es) underlying each item in the type of context suggested by the item (i. e., the genre, length, density, and complexity of the text)
- Students' expected familiarity with the application of the reading process(es) underlying an item in the type of *format* suggested by the item and stimulus text.

Separate ratings were obtained for each of three syllabus/Junior Certificate Examination levels: Foundation, Ordinary and Higher. Each PISA item were rated for each dimension at each level as being 'Not Familiar', 'Somewhat Familiar' and 'Very Familiar'. The results are outlined in Table 2.

At Ordinary and Higher levels, the processes underlying the PISA items were rated as 'somewhat familiar' or 'very familiar' in 90% of cases. This figure dropped to 75% for Foundation level, as students at that level would be less likely to encounter some of the multi-stage inferences required by the more difficult PISA items.

The familiarity of the context/application ratings tended to drop as one moved from Higher to Ordinary to Foundation levels. Since ratings on context/application were based on linguistic context (i.e., genre, text length, density), this pattern is not surprising and suggests that some of the texts used in the PISA are more complex than those with which Irish students taking the Foundation level are expected to work. Some items that were rated as being 'not familiar' at all levels tended to be associated with more complex, non-continuous texts.

Table 2 - Percentages of ratings assigned to reading literacy items by scale and syllabus level (N items = 141)

	Not Familiar	Somewhat Familiar	Very Familiar
<i>Process</i>			
Higher	3.7	14.7	81.6
Ordinary	9.6	36.8	53.7
Foundation	25.0	47.1	27.9
<i>Context/Application</i>			
Higher	13.2	25.7	61.0
Ordinary	18.4	54.5	27.2
Foundation	50.7	47.1	2.2
<i>Format</i>			
Higher	50.0	15.4	34.6
Ordinary	52.2	23.5	24.3
Foundation	72.1	22.8	5.1

At all syllabus levels, 50% or more of items were rated as 'not familiar' on format. These mostly comprised multiple-choice and complex multiple-choice items. Students studying for the Junior Certificate examination would be more accustomed to question formats requiring a short written answer or a longer, essay-type response.

The curriculum ratings were linked to the performance of Irish students on PISA in the following manner. First, the mean of the curriculum ratings for each reading literacy cluster⁴ was calculated. Next, the mean of each cluster mean was calculated for each of the 9 PISA test booklets, for each scale and

for each Junior Certificate level. Each student was then assigned one rating for each scale, based on the PISA test booklet s/he attempted and the level at which s/he studied English for the Junior Certificate examination. Table 3 shows the correlations between the three rating scales and performance on PISA reading literacy. The three reading scales are moderately strongly correlated with performance on PISA reading literacy ($r = .46$ to $.55$).

Table 3 - Correlations between curriculum rating scales and performance on combined reading literacy

Scale	Correlation
Process Scale	.549
Context Scale	.544
Formal Scale	.458

(All correlation coefficients significant; $p < .001$)

Correlations between the JC English examination and PISA

A separate analysis sought to establish the correlation between performance on PISA Reading Literacy and on the Junior Certificate Examination for students who had taken the examination in either 1999 or 2000 (94% of the PISA cohort in Ireland). Students' letter grades on the JC English examination were first converted to scale scores on a 12-point scale (for example, a grade A at higher level was worth 12 points, while a grade D at higher level was worth 9 — the same as a grade A at Ordinary level). The correlation between students' scores on PISA and on the Junior Certificate English examination was $.742$ ($p < .001$). This is surprisingly strong, given that PISA was designed to measure the skills that students need for adult life, while the Junior Certificate Examination is designed to measure how well students have learned what has been taught in school.

Section summary

There are some clear similarities between the PISA assessment of reading literacy, the Junior Cycle English syllabus, and the Junior Certificate

English examination, which most Irish students take at about age 15 (at the end of Grade 9). These similarities, evidenced by the strong correlation between performance on the Junior Certificate English examination and the PISA assessment of reading literacy, may go some way towards explaining the relatively strong performance of Irish students on PISA.

Conclusions

Clearly, since the IEA reading literacy study in 1991, and indeed the International Adult Literacy Study in 1994, reading standards in Ireland appear to have improved, while, in Portugal, they appear to have declined. However, there are several factors that could account for the relatively strong performance of Irish students, and the comparatively weaker performance of Portuguese students.

First, gross domestic product (GDP) is considerably stronger in Ireland than in Portugal. The GDP for Ireland in 1999 was US\$25,200, while, for Portugal, it was US\$16,500. This, undoubtedly, is related to achievement on PISA reading literacy, though it may be mediated by variables such as student socio-economic status and family wealth.

There are, however, other variables which benefited Ireland in relation to the PISA 2000 assessment of reading literacy. These included the relatively strong associations between the reading processes taught in Ireland's Junior Cycle English syllabus, and assessed in the Junior Certificate Examination, and the processes underpinning the items on PISA. In particular, these include higher level processes such as analysing the style and structure of texts. Related to this is the fact that Irish students are required to answer questions on the Junior Certificate examination using short- and long-constructed responses. In many respects, PISA, with its focus on reading multiple genres and responding to constructed-response items may have favoured Irish students to a greater extent than their Portuguese counterparts.

This is not to say that the Irish educational system is without problems. In the Irish national report on PISA, it was noted that such variables as school type (whether a school was categorised as secondary, community/comprehensive or vocational) and school disadvantaged status had large effects on achievement. Indeed, one of the challenges facing Irish education

at this time is the need to improve the achievement and life-chances of economically-disadvantaged students. Students living in single-parent families, and students at-risk of dropping out of school also performed less well on PISA. Thus, while the relatively strong performance of Irish students on PISA is welcome, particularly in light of the outcomes of the International Adult Literacy Study, it is recognised that there is still much to be achieved.

Turning to Portugal, it is clear that the outcomes of the PISA assessment of reading literacy will be a matter of some concern. While, on the one hand, standards may be expected to increase if the country's economy strengthens, and issues such as differences in achievement between schools are addressed, reading educators will also want to look at ways in which the teaching of reading might be enhanced. There are some promising signs. The performance of Portuguese students on reading tasks designed to assess higher-order thinking, including the ability of students to evaluate the content and structure of texts, was somewhat better than their performance on tasks designed to assess ability to retrieve information and interpret texts. Thus, it seems that, among other things, there may be a need to examine why performance on lower-level reading tasks is unsatisfactory. It may be the case, for example, that students do not get enough practice in retrieving information from both continuous and non-continuous texts. In this context, the positive attitude of Portuguese students towards reading, and their regular engagement in leisure reading, provide a good basis for making progress.

Finally, in interpreting the outcomes of PISA, it is useful to reflect on the difficulties that may arise when texts are translated from one language (e. g., English or French) to another (e. g., Portuguese). Indeed, as far back as 1973, Thorndike noted that '... the preparation of genuinely equivalent tests in reading, where the essence of the task very intimately involves the language of a particular country, would seem to present very serious difficulties' (p. 14).

Notes

- 1 The Standard Error of Sampling (SE) provides an estimate of the degree to which a statistic (such as a country mean score) may be expected to vary about the true (but unknown) population mean.

- 2 These are the effects of one half of a student-level standard deviation increase in the PISA Index of economic, social and cultural status on achievement on combined reading literacy.
- 3 This variable is referred to as 'Engagement in Reading' in the international report on PISA 2000 (OECD, 2001, p. 223).
- 4 There were 9 clusters, spread over 9 booklets, with some duplication, to facilitate scaling.

References

- COSGROVE, J., KELLAGHAN, T., FORDE, P., & MORGAN, M. (2000). *The 1998 national assessment of English reading (with comparative data from the 1993 assessment)*. Dublin: Educational Research Centre.
- ELLEY, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- MARTIN, M. O., & MORGAN, M. (1994). Reading literacy in Irish schools: A comparative analysis. *Irish Journal of Education*, 28, 1-101.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (1993). *Education at a glance: OECD Indicators*. Paris: Author.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (1995). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: Author.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: Author.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)/Statistics Canada (2000). *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: Author.
- SHIEL, Gerry; COSGROVE, J.; SOFRONIOU, N. & KELLY, A. (2001). *Ready for life? The literacy achievements of Irish 15-year olds, with comparative international data*. Dublin: Educational Research Centre.
- THORNDIKE, Robert L. (1973). *Reading comprehension education in 15 countries: An empirical study*. New York: Wiley.

REFLEXÕES SOBRE O DESEMPENHO DA IRLANDA E PORTUGAL NA AVALIAÇÃO DA LITERACIA EM LEITURA NO OCDE/PISA 2000

Resumo

Em 2000, os estudantes, de 15 anos, de 28 países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e mais quatro outros países, fizeram parte do Programme for International Student Assessment (PISA). Embora o PISA tenha avaliado três domínios cognitivos no âmbito da literacia — leitura, matemática e ciências —, este texto centra-se no primeiro — a literacia em leitura —, o domínio mais privilegiado em 2000. Visa-se, aqui, reflectir sobre o desempenho dos estudantes de dois países — Irlanda e Portugal. Em primeiro lugar, contextualizam-se os resultados do PISA, revendo-se os dados de anteriores avaliações internacionais da leitura, nas quais os estudantes irlandeses e portugueses tiveram desempenhos mais ou menos semelhantes. Num segundo momento, contrasta-se o relativamente forte desempenho da Irlanda, nas escalas e sub-escalas combinadas da literacia em leitura do PISA, com o relativamente fraco desempenho de Portugal. Continua-se com a discussão das variáveis associadas ao desempenho, entre as quais o nível sócio-económico das escolas e dos estudantes. Num quarto ponto, exploram-se as relações de semelhança entre o currículo de Inglês nas escolas irlandesas, o exame Irish Junior Certificate e o desempenho na leitura, no PISA, o que pode explicar, em parte, a posição dos estudantes irlandeses nesta avaliação. O texto conclui considerando os modos pelos quais o PISA pode informar políticas educativas no âmbito da promoção da literacia em leitura, tanto na Irlanda como em Portugal.

RÉFLEXIONS SUR LA PERFORMANCE DE LA IRLANDE ET DU PORTUGAL QUAND DE L'ÉVALUATION DE LA LITTÉRATIE EN LECTURE DE LA OCDE/PISA 2000

Résumé

À l'année 2000, les étudiants de 15 ans de 28 pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), plus quatre autres, ont participé au Programme International d'Évaluation du Suivi des Acquis des Éléves (PISA). Le but de ce texte est de réfléchir sur la performance en lecture — le domaine plus considéré dans le PISA 2000 — des élèves de la Irlande et du Portugal. Après la discussion des résultats semblables obtenus par les élèves irlandais et portugais au cours de préalables évaluations internationales, on met en contraste les hauts résultats de la Irlande au PISA avec les faibles résultats de Portugal. Les variables associées à la performance — niveaux social et économique des écoles et des élèves — sont considérés dans un troisième moment. On discute aussi les rapports entre le curriculum d'Anglais aux écoles irlandaises, l'examen Irish Junior Certificate et les résultats de PISA dont les ressemblances peuvent expliquer les forts résultats en Irlande. On finit avec quelques considérations sur les apports de PISA à la création des mesures capables de participer au développement de la littératie en lecture soit en Irlande soit au Portugal.

What can we learn from international literacy surveys? A critical look at the evidence from Britain

Greg Brooks

University of Sheffield, UK

Abstract

Despite criticisms, interest in the results of international literacy surveys continues, and three such surveys have taken place in the last three years. This paper is an attempt to show just a few of the lessons that can be learnt from the results of such surveys, using data from Britain as illustrations.

International literacy surveys, 1960-2002

The first international literacy survey took place in 1960, and between then and 2002 there have been eight in all. Table 1 lists them and shows which parts of the United Kingdom took part in them.

England has therefore taken part in seven of the eight surveys, Wales in five, Scotland also in five (though not all the same ones as Wales), and Northern Ireland in two. Portugal took part in the IEA studies of 1991, and in PISA in 2000.

Table 1 - International literacy surveys, 1960-2002, with UK participation shown

Date	Name	Principal references	Age-range(s)	Parts of the UK which participated*
1960	IEA 12-Country Study	Fishay et al. (1962)	13-14	England & Wales, Scotland
1971	IEA 15-Country Study	Thornick et al. (1973)	8, 13-14, 15-16	England & Wales, Scotland
1983	IEA Written Composition Study	Gorman et al. (1988); Gubb et al. (1997)	13-14	England & Wales; also Wales separately for writing in Welsh
1991/96**	IEA Reading Literacy Survey	Elley (1992); Brooks et al. (1996)	9	England & Wales
1996	OECD International Adult Literacy Survey (IALS)	Carey et al. (1997)	16-64	Britain***, Northern Ireland
2000	OECD Programme for International Student Assessment (PISA)	Gill et al. (2002)	15	England, Scotland, Northern Ireland
2001	IEA Progress in Reading Literacy Survey (PIRLS)	(not yet available)	9	England, Scotland
2002	OECD Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)	(not yet available)	16-64	(none)

Key: IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement
OECD = Organisation for Economic Cooperation and Development

Notes:

*Where 'England & Wales' is shown, the two countries took part as one jurisdiction.
**This survey was conducted in 1991 in 27 other countries, and was replicated in England & Wales in 1996.
***Separate results for England, Wales and Scotland are given in the report.

The 1983 survey was the only study of writing: the rest covered only reading.

Problems in attempting International comparisons

Some of the problems in undertaking international comparative studies of this sort that are mentioned by various authorities include the following:

- countries differ widely in levels of development, etc.
- the test questions are likely to suit some countries better than others
- translation can affect the levels of difficulty posed by specific questions
- comparable samples of pupils are very difficult to achieve because of the different features of education in participating countries
- the studies are intermittent
- the same countries do not always take part, so that monitoring changes in comparative differences is not easy.

It is also very difficult to ensure that cultural differences will not confound the results, or that the surveys are administered in the same way in different countries. For example, in the first round of IALS in 1994, the result for France was so low (seventh out of eight countries taking part, well below the sixth country, and only just above Poland) that just two weeks before publication the French government ordered that the results for France should be deleted from the report. A cultural difference in attitude towards test-taking was later found to be responsible: when faced with very simple opening items, French people of average and high ability were much more likely than their peers in other countries to refuse to continue with the test; but they were then attributed a low score, thus depressing the French average.

Again, in a four-country follow-up to IALS (which included England and Wales) there were found to be radical differences in the method of administration of the survey, even though the national coordinators had all agreed on the same approach and (supposedly) trained their national teams to follow that approach. For writing, the problems of comparison are especially acute, since there has been only one international survey of attainment in writing.

Despite all this, many governments have been keen to take part in order to get some sense of how well their education systems are performing compared to others.

Findings

The 1960 study placed the 12 participating countries in the following order: Yugoslavia, Scotland, Finland, England and Wales, United States, Switzerland, West Germany, Sweden, France, Israel, Belgium, Poland. However, this was very much a pilot study, and the methodology would probably not stand up to modern scrutiny.

The 1971 study produced the rank orders of countries for the three ages involved shown in Table 2.

Table 2 - Rank order of countries in 1971 IEA study of reading in 15 countries at three ages

Age 9	13/14	15/16
Sweden	New Zealand	New Zealand
Italy	Italy	Scotland
Finland	United States	England & Wales
England & Wales	Belgium (French-speaking)	Netherlands
Scotland	Finland	Finland
Belgium (French-speaking)	Scotland	Belgium (French-speaking)
Netherlands	Sweden	Sweden
Belgium (Flemish-speaking)	Hungary	Israel
United States	England & Wales	Belgium (Flemish-speaking)
Hungary	Netherlands	Italy
Israel	Belgium (Flemish-speaking)	Hungary
Chile	Israel	United States
India	Chile	Chile
Iran	Iran	Iran
	India	India

With the 1996 result for England and Wales inserted, the 1991 study produced the rank order shown in Table 3 for age 9 — it should be noted that in this list the countries between the two horizontal lines were not statistically significantly different from England and Wales, while those above the upper line were significantly better, and those below the lower line were significantly worse, than England and Wales (Elley, 1992; Brooks *et al.*, 1996). Portugal was in a group of lower-attaining countries.

Table 3 - Rank order of countries in 1991 IEA reading literacy study, age 9 (with 1996 result for England and Wales added)

Finland
United States
Sweden
Italy
France
New Zealand
Norway
Singapore
Iceland
Ireland
Canada (British Columbia)
Hong Kong
Switzerland
Greece
Germany (West)
England & Wales (1996)
Belgium (French-speaking)
Hungary
Germany (East)
Spain
Slovenia
Netherlands
Cyprus
Portugal
Denmark
Trinidad & Tobago
Indonesia
Venezuela

These rankings are inherently not very reliable, but do seem to indicate relatively high placings for England and Wales, and Scotland, in the earlier studies, and some slippage for England and Wales at age 9 by the 1990s.

What is very noticeable about the lists is the high correlation between the affluence (or poverty) of the participating countries and their positions. This is particularly clear in Table 2 for Chile, India and Iran, and in Table 3 for Indonesia, Trinidad and Tobago, and Venezuela. This suggests, unsurprisingly,

that the amount of money that a country can afford to invest in its educational system pays off in terms of educational attainment.

The 'dispersion of test scores'

Inspection of the distribution of scores reveals another point of interest. Even in the 1960 study it was noted that England and Wales had 'by far the largest dispersion of test scores' (Pidgeon, in Foshay, 1962, p. 59), with Scotland close behind. In the 1971 study, the standard deviations for England and Wales, and Scotland, were among the largest at ages 9 and 13/14 (though not at age 15/16). And in the 1991/96 study the distribution of scores for England and Wales had a noticeable 'long tail' or 'trailing edge' of underachievement: whereas in the middle and upper parts of the range children in England and Wales performed as well as those in countries much higher in the rank order, those at the lower end did much worse. Among industrialised western countries only Denmark had a similar (in fact, worse) trailing edge.

Pidgeon had a theory on the 'dispersion of test scores' in 1962:

'The general aim of the grade class teacher may tend to result in a relatively smaller dispersion. Perhaps exerting a greater influence, however, is the belief a teacher may have that innate ability is of paramount importance in determining the level of attainment to be expected from a child. Streaming by ability, which is viewed as an administrative device resulting from the acceptance of this belief, will merely tend to enhance its effects. When all these factors act in the same direction the effect will clearly be greatest and this is what happens in England. Here, it is claimed, the aims and, more especially, the beliefs of most teachers and educational administrators lead them to expect wide differences in performance, and this is what is therefore achieved. Where, on the other hand, the grade placement system operates and especially where, within such a system, teachers do not attempt to measure innate ability and therefore do not expect their pupils' attainments to be matched to it, then the dispersion of achievement will be much less.'

(Pidgeon, in Foshay, 1962, pp. 61-2)

In other words, low expectations of some children contribute to their low achievement; and in this respect very little seems to have changed in British education. If this expectation effect is true, it would seem to imply a 'devil take the hindmost' attitude, possibly rooted in Britain's class structure, and a need to counteract this by concentrating special help on those most in need.

However, in the 2000 PISA study, the mean score for 15-year-olds in England was again closer to the top of the list, while Portugal was again towards the bottom (see Table 4, derived from Figure 3.2 in Gill *et al.*, 2002, p. 32).

Table 4 - Rank order of countries in reading literacy
in year 2000 PISA study, age 15

Finland
Canada
New Zealand
Australia
Ireland
Korea
United Kingdom
England
Japan
Sweden
Austria
Belgium
Iceland
Norway
France
(United States)
Denmark
Switzerland
Spain
Czech Republic
Italy
Germany
Hungary
Poland
Greece
Portugal
Luxembourg
Mexico

The mean score for England was significantly higher than the average for all countries taking part, significantly lower only than Finland and Canada, and significantly higher than all countries in the list from Austria downwards,

except the United States (Gill *et al.*, 2002, Figure 3.1, p. 29). There was, however, again a relatively large 'dispersion of test scores'. This implies both that the highest-scoring pupils in England were among the highest scorers overall, and that the lowest-scoring pupils in England were among the lowest scorers overall. The average score for Portugal was significantly higher than those for Luxembourg and Mexico, not significantly different from those for Germany, Hungary, Poland and Greece, and significantly lower than all the rest.

The success of Finland

In all six of the school-level rank orders so far cited in this paper, Finland has been either at the top or very close to it — why? One frequent suggestion is that the pervasiveness of subtitled programmes on television — a country whose two national languages (Finnish and Swedish) are spoken by relatively small numbers in global terms cannot afford dubbing — compels children to learn to read early and well if they are to understand what is going on. However, Portugal also has a high frequency of subtitled programmes, and is much lower in the rank orders.

Three other factors seem more plausible: Finland is a prosperous country, which resources its education system well; socially, it is very homogenous, with much less marked differences between rich and poor than in, for example, Britain; and it has a strong and long-standing tradition of introducing children to books at a very early age, typically before they can walk or talk.

Adult literacy

Further evidence for a substantial proportion of people in England having poor literacy is found in adult literacy surveys. For adults there is so far only one international survey (IALS, 1996), so comparisons have to be made with national adult literacy surveys in the UK from the 1990s. Relevant data from four such surveys and IALS are shown in Table 5.

Table 5 - Estimates of functional illiteracy rates from adult literacy surveys in Britain, 1991-96

Year	Age	Reference	Estimate of functional illiteracy rate
1991-2	21	Ekinmyth & Bynner (1994)	19%
1993-4	22-74	ALBSU (1995)	15%
1995	37	Bynner & Parsons (1997)	19%
1995	16-64	BSA (1997)	16%
1996	16-64	Carey <i>et al.</i> (1997)	23%

The four surveys of 1991-95 all attempted to use the same definition of functional illiteracy (based on national Communication Standards for adult basic skills current in England and Wales at the time), and produced estimates of functional illiteracy among adults of between 15% and 19%. IALS used a slightly higher criterion, and unsurprisingly produced a higher estimate, 23%. A rough average is therefore about 20%, or about 7 million people.

Despite the different age-ranges involved, the estimates in Table 5 do roughly converge. When the figures for the three cross-age surveys are separated by age groups, however, a different trend emerges. For instance, the 1993-94 survey covered people aged 22-24, 32-34, and so on, up to 72-74 (this oldest group were people who were born around 1920, and entered school around 1925). Comparisons of the average scores for these age groups showed a rise between 22-24 and 32-34, then a plateau to 42-44, then a slow decline across the three older age groups. Essentially the same pattern emerged in the 1995 and 1996 surveys of people aged 16-64.

By itself, this pattern could have either of two explanations (or, indeed, a mixture of the two):

- people's literacy skills do not materially alter once they leave school, and any earlier survey would therefore have found much the same level for each cohort; or
- people's literacy skills do alter after they leave school, improving into early middle age, then remaining steady for some time, before declining again in later years.

The only piece of evidence that hints at a decision between these explanations is a longitudinal 1961-72 study (Rodgers, 1986), which seems to show that average literacy skills do improve into early middle age (specifically, in this study, between age 15 and age 26). This suggests that the second, 'lifetime trend', explanation is the more likely.

Whatever of the truth of that, the British adult literacy data clearly show that *the tendency of a significant proportion of the population to have low literacy skills is not a recent phenomenon, but dates back at least to the generation who entered school around 1925.*

Why are standards of literacy so often said to be falling?

The data cited here do not suggest that levels of attainment have been falling; on the contrary, they suggest that those levels have been fairly constant over a long period of time. So why do so many commentators think that standards have been declining? For Britain, I believe that one main reason is a true perception that is distorted by a false one. Many of those who believe that standards have declined are middle-aged and of above average attainment in literacy. They perceive, correctly, that levels of attainment among people younger than themselves are lower than their own, especially among school-leavers (16-year-olds in Britain); but they also believe, incorrectly, that their competence in literacy was just as high when they completed their secondary education as it is now — when in fact the survey evidence suggests that they have almost certainly improved. Given their belief that the road they have travelled is flat, they perceive the lower standard of attainment of younger people as representing a decline when in fact it is probably about the same as theirs at that age.

Conclusions

The British educational system has been generally successful in maintaining the standard of achievement in literacy despite economic cycles, the rise in numbers having a first language other than English, the spread of other sources of information and entertainment, and the substantial broadening of the school curriculum. The international evidence seems to show that the levels achieved by middling and high performers are good.

But the international evidence and surveys of adult literacy also show that there is a significant proportion of the population who have poor or very poor literacy skills; and this pattern seems to have persisted for many decades.

The principal implication for educational policy in Britain (and this may well be true elsewhere) would seem to be the following. The most effective way of raising average levels of achievement would be to *intervene early in children's lives to ensure that those already failing or at risk of doing so are equipped with the literacy skills necessary for the rest of their education and for life.*

References

- ADULT LITERACY AND BASIC SKILLS UNIT (1995). *Older and Younger: the Basic Skills of Different Age Groups*. London: ALBSU.
- BASIC SKILLS AGENCY (1997). *Literacy and Numeracy Skills in Wales*. London: Basic Skills Agency.
- BROOKS, Greg, PUGH, A. K. and SCHAGEN, Ian (1996). *Reading Performance at Nine*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- BYNNER, John and PARSONS, Samantha (1997). *It Doesn't Get Any Better: The Impact of Poor Basic Skills on the Lives of 37 Year Olds*. London: Basic Skills Agency.
- CAREY, Siobhan, LOW, S. and HANSBRO, J. (1997). *Adult Literacy in Britain*. London: Office for National Statistics.
- EKINSMYTH, C. and BYNNER, John (1994). *The Basic Skills of Young Adults*. London: Adult Literacy and Basic Skills Unit.
- ELLEY, Warwick B. (1992). *How in the World do Students Read?* Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- FOSHAY, Arthur W., THORNDIKE, Robert L., HOTYAT, F., PIDGEON, D. A. and WALKER, D. A. (1982). *Educational Achievements of Thirteen-year-olds in Twelve Countries*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- GILL, Baljit, DUNN, Mark and GODDARD, Eileen (2002). *Student Achievement in England: Results in Reading, Mathematical and Scientific Literacy among 15-Year-Olds from the OECD PISA 2000 Study*. London: The Stationery Office.
- GORMAN, T. P., PURVES, A. C. and DEGENHART, R. E., eds. (1988). *The IEA Study of Written Composition I: the International Writing Tasks and Scoring Scales*. Oxford: Pergamon.
- GUBB, J., GORMAN, T. P. and PRICE, E. (1987). *The Study of Written Composition in England and Wales*. Windsor: NFER-Nelson.

RODGERS, B. (1986). 'Change in the reading attainment of adults: a longitudinal study', *British Journal of Developmental Psychology*, 4, pp. 1-17.

THORNDIKE, Robert L. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.

O QUE PODEMOS APRENDER COM AS AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS DA LITERACIA? UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS EVIDÊNCIAS DA GRÃ-BRETANHA

Resumo

Apesar de todas as críticas, continua vivo o interesse nos resultados das avaliações internacionais da literacia. Só nos últimos três anos, tiveram lugar três destes estudos. Este texto pretende mostrar algumas das lições a retirar dos resultados de tais estudos, usando, como exemplo, os dados da Grã-Bretanha.

QU'EST CE QU'ON PEUT APPRENDRE AVEC LES ENQUÊTES INTERNATIONALES SUR LA LITTÉRATIE? UN REGARD CRITIQUE SUR LES ÉVIDENCES DE LA GRAND-BRETAGNE.

Résumé

Malgré tous les critiques, il continue l'intérêt sur les résultats des évaluations internationales de littératie et pendant les trois dernières années ont eu place trois de ces études. Avec ce texte on veut montrer quelques leçons à retenir à partir des résultats de telles études, usant pour l'effet des indicateurs de la Grand-Bretagne.

Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal

Maria da Graça Castro Pinto

Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Nos últimos anos, entre nós, o termo "literacia" tem sido objecto de uma frequência de uso bastante elevada e, à semelhança de outros rótulos que circulam na nossa sociedade, não se me afigura que dele se conheça o suficiente para se poder falar sobre ele com a segurança desejada. Pretendo, assim, com este texto mostrar como a literacia se presta não só a diferentes abordagens mas também a uma leitura no plural em resultado das mudanças constantes que se operam na sociedade. Como já deixo anunciar no título, vai corresponder inevitavelmente a uma forma de identidade pessoal o nível de literacia em vários domínios que as pessoas passarem a apresentar. Acontece, porém, que esta forma de identidade nem é definitiva, nem pode ser assumida sem uma participação activa. De cada cidadão, espera-se um investimento constante, atendendo a que se trata de um processo em que se encontra continuamente envolvido; da sociedade a que pertence, espera-se a abertura indispensável à actualização desta particular narrativa em torno da identidade pessoal, que seguramente mais do que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre imperfeita.

Por outro lado, são também interessantíssimas as situações como as contempladas na pesquisa de Kleiman, em que é necessário pressupor que a vida, a língua e a cultura de todos os indivíduos já trazem também muitas marcas — diferentes embora! — das atividades de leitura e de escrita praticadas pela sociedade de um modo geral.

Maria Bernadete Abaurre, 1998, p. 213.

Introdução

A partir da segunda metade dos anos 90 do século XX, tem sido dedicado, sempre que as circunstâncias o ditam, um espaço muito particular

por parte dos meios de comunicação social à posição que o nosso país ocupa, em termos de literacia, quando é submetido a avaliações internacionais nesse domínio.

Foi então, essencialmente através da imprensa escrita, que os portugueses, em geral, se foram apercebendo do nível dos seus desempenhos em habilidades que estariam abrangidas de uma forma genérica pelo rótulo "literacia".

Surgiu assim mais um termo (e porventura mais um conceito) em português, que, paralelamente ao facto de contribuir para o enriquecimento do vocabulário, o que é naturalmente positivo, acabava também por trazer com ele, o que já não é tão positivo, muita informação relativa ao nível — em geral não muito elevado — das nossas habilidades em determinadas áreas quando postas em confronto com as de outros países.

Se, para alguns, o termo "literacia" surge com uma transparência inquestionável, até invejável para quem é especialista¹, para outros acaba por ser mais um termo, entre muitos outros, de que até nem interessa compreender muito bem o sentido, muito embora lhes motive sempre comentários mais ou menos apropriados ou discussões às vezes bem pouco fundamentadas quando os nossos desempenhos são comparados com os de cidadãos não portugueses.

O surgimento do termo literacia

Avançaria que foi a partir de Outubro de 1995, com a divulgação do *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar*², que o termo "literacia" começou a ser mais conhecido entre nós, facto que justificará, em parte, que se possa ler num artigo do *Diário de Notícias*, de 20 de Agosto de 2001, da autoria de Elsa Costa e Silva, que "A palavra literacia entrou no vocabulário corrente dos portugueses em 1996"³.

Torna-se, no entanto, interessante recordar que António Nóvoa, já em 1994, no prefácio que redigiu à obra de Justino Pereira de Magalhães⁴, utiliza o termo "literacia" a par do termo "analfabetismo", mostrando então dominar um campo semântico que, por razões essencialmente sócio-históricas, se apresentava sobretudo rico em termos marcados pelo traço ausência⁵. Lamenta, então, A. Nóvoa que "Portugal vá «fechar o século XX» com níveis

intoleráveis de analfabetismo (talvez da ordem dos 15%) e com níveis ainda mais baixos de literacia, entendida aqui como a utilização social da competência alfabética»"⁶ (Soares 1998, p. 19).

Se bem que não constitua meu objectivo neste contexto fazer um estudo exaustivo das primeiras ocorrências e respectivas definições do termo literacia nos dicionários de língua portuguesa⁷, procedi, por curiosidade, unicamente à consulta de dois dicionários.

Assim, na 7.^a edição, datada de 1994, do *Dicionário da língua portuguesa* (Porto Editora) ainda não consta a entrada literacia. Por sua vez, o *Dicionário da língua portuguesa contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa, datado de 2001, no tocante à entrada em causa refere dois sentidos: no 1.^o, contraposto a iliteracia, literacia é definida como "capacidade de ler e escrever" e no 2.^o, de novo contraposto a iliteracia, literacia é definida como "condição ou estado de pessoa instruída".

Neste contexto bibliográfico, lembraria que já existe desde 1995, em língua inglesa, um dicionário dedicado ao assunto literacia — *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing* (Harris e Hodges (eds.) 1995) —, e que, em 1999, foi publicada uma versão abreviada desse mesmo dicionário intitulada *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing* (Hodges (ed.) 1999). A publicação destas duas obras por parte da *International Reading Association* mostra bem o interesse de que se reveste na actualidade o conceito de literacia⁸.

Conviria, num primeiro momento, questionar a razão do surgimento tão tardio, entre nós, do termo literacia, tradução muito próxima do termo inglês "literacy"⁹, e passar, depois, a uma observação cuidada do que o termo significa.

No tocante à ocorrência em português dos termos correspondentes ao inglês "literacy", pode dizer-se que estes surgem no fim do século XX, tanto no Brasil como em Portugal, em resposta a mudanças estruturais no interior da sociedade que só então se manifestaram e que terão motivado a sua criação. Ora, o termo "literacy", de onde provêm os termos literacia, em português de Portugal, e letramento, em português do Brasil, ocorre já no fim do século XIX nos Estados Unidos e na Inglaterra (cf. Soares 1998, p. 46).

A literacia nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento

A discrepância temporal aqui focada entre a ocorrência dos termos em português e em inglês deve-se também muito certamente às vivências distintas, neste âmbito, dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Relativamente ao surgimento do termo inglês "literacy" em finais do século XIX, Soares 1998, p. 21, comenta: "(...) Certamente o surgimento neste momento do termo *literacy* [enquanto o termo "illiteracy" já ocorre em inglês desde 1660] representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las".

Nos países em desenvolvimento, por seu lado, os estudos sobre a literacia são objecto de uma abordagem distinta porque uma (grande) parte da sua população ainda não atingiu o nível básico de literacia, entendida como a capacidade elementar de ler e de escrever. Assim, por exemplo, a literacia funcional não merece ainda uma abordagem particular, neste contexto, por não ter adquirido ainda o estatuto de categoria distinta (cf. Soares 1998, pp. 106 e 109).

No que concerne aos países desenvolvidos, a panorâmica é diversa, uma vez que se pressupõe que a mera capacidade de ler e de escrever (a tecnologia da leitura e da escrita) já se encontra adquirida nas respectivas populações. Pretende-se então auscultar níveis de literacia — e não apenas a capacidade de ler e de escrever —, i. e., pretende-se "identificar a prática real das habilidades de leitura e escrita e a natureza e frequência de usos sociais dessas habilidades" (Soares 1998, p. 105). Nestes países faz sentido avaliar níveis de literacia, e não unicamente o modo como é codificada ou decodificada a língua escrita, por esta passar a ser assumida como uma "propriedade" de que cada um se foi "apropriando" ao torná-la algo de "próprio" (Soares 1998, p. 39).

Como bem faz notar Soares 1998, p. 87, o conceito de literacia/letramento não é coincidente nos países em desenvolvimento e nos países desenvolvidos. É que, conforme acrescenta a autora, para uns ser iletrado significa ter dificuldades em ler e escrever e para outros ser iletrado quer dizer ser incapaz de ler e de escrever¹⁰. Dito de outra forma, enquanto nos países em desenvolvimento a não-literacia (o analfabetismo) é o principal problema,

não a literacia, nos países desenvolvidos, por sua vez, a literacia é o problema principal e não a não-literacia (o analfabetismo) (Soares 1998, p. 87). Nos países desenvolvidos está, portanto, em causa observar/avaliar o modo como os indivíduos fazem uso "«de informações impressas e escritas para inserir[em]-se na sociedade, para atingir[em] suas metas pessoais e desenvolver[em] seu conhecimento e potencial» (...)" (Soares 1998, p. 109).

Segundo Tfouni 1995, p. 20, "o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade", facto que nos faz considerá-lo, quando visto numa perspectiva social mais ampla, ainda de acordo com a mesma autora, "como sendo um produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura" (pp. 21-22).

A literacia para lá da mera tecnologia

Se da literacia for feita uma leitura em termos de variável dependente, para alguns dificilmente isolada da escolarização¹¹, terá de se ver nela uma variável que sem dúvida transporta consigo, entre outros, aspectos de ordem social, económica, cultural, política e cognitiva (cf., por exemplo, Soares 1998, pp. 112 e ss.) e que dificilmente não deixa de remeter para diferentes níveis mesmo de literacia funcional (Soares 1998, p. 72), com todas as implicações de adaptação em termos pragmáticos e de sobrevivência (Soares 1998, p. 73). Para Marcuschi 2001b, p. 16, "Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno". E, segundo o autor, a escrita impôs-se nas sociedades modernas, penetrou com violência e interferiu nas culturas, não o tendo feito, como bem lembra, "por virtudes que lhe são imanentes" (Marcuschi 2001b, pp. 16-17).

A literacia em termos de *continuum*

A literacia terá, porém, de ser vista como um *continuum* (ver também a este propósito Signorini 2001, pp. 9-10); não deve admitir dicotomias do tipo letrado¹² vs. não-letrado/iletrado¹³, alfabetizado vs. não-alfabetizado¹⁴.

Nestas circunstâncias, seguindo o raciocínio de Tfouni 1995, p. 25, procede-se à separação entre o fenómeno letramento e o processo escolarização¹⁵, que, de um modo geral, se encontra ligado ao de alfabetização¹⁶. Para a autora, é inevitavelmente afirmativa a resposta a uma pergunta do género "Pode-se encontrar em grupos não-alfabetizados características que usualmente são atribuídas a grupos alfabetizados e escolarizados?" (Tfouni 1995, p. 25). Ora, para Tfouni, se a resposta à pergunta formulada é afirmativa, isso significa, contrariamente ao que alguns possam julgar, que letramento e alfabetização são distintos e merecem estudos igualmente distintos.

Os graus de literacia e as modalidades oralidade e escrita

Por outras palavras, o letramento corresponde, segundo Tfouni 1995, a um processo mais amplo do que a alfabetização mas fortemente dependente do código escrito (p. 38). Na perspectiva desta autora, não se deve confundir "não-alfabetizado" com "iletrado". *Letramento* ou *letramento* "grau zero", para Tfouni, não existe nas sociedades modernas (industrializadas); existirão sim "graus de letramento", que não contemplariam a sua ausência (cf. pp. 23 e 24) e explicariam que também se considerassem, entre os letrados, os que não são alfabetizados e os que apresentam um baixo grau de escolaridade (p. 42). Depreende-se sem dificuldade da posição de Tfouni que, a nível discursivo, a separação entre as modalidades oral e escrita não é clara. Na verdade, terá de ser tida em conta a interpenetração das duas modalidades: a existência de marcas orais no discurso escrito e de marcas escritas no discurso oral. A noção de autoria revela-se o critério eleito por Tfouni para poder ilustrar a sua posição em desfavor da teoria da "grande divisa", segundo a qual existiria na sociedade letrada "uma separação radical entre usos orais e usos escritos da língua" (Tfouni 1995, p. 47) e para mostrar que, nas sociedades letradas, o discurso oral de adultos não-alfabetizados (analfabetos) tem marcas de discurso escrito (Tfouni 1995, p. 47). Se, como avança a autora, o conceito de *autoria* é tomado em certas teorias da análise de discurso como critério característico da organização do texto escrito (Tfouni 1995, p. 49), então o facto de esse critério poder ser evidenciado nas narrativas orais de analfabetos leva a pensar que nas sociedades letradas o discurso oral pode sofrer interferências do discurso escrito (cf. Tfouni 1995,

pp. 49-50)¹⁷. Ficam, desta forma, desmistificados alguns preconceitos que estariam do lado do "modelo autónomo" de literacia, do lado da teoria da "grande divisa"¹⁸ — que consideraria separadamente os usos orais e escritos da língua (Tfouni 1995, p. 34) — e do lado da supremacia da escrita sobre a oralidade. Como sugere, a este respeito, Marcuschi 1998, p. 118, não é só relevante tentar defender o *continuum* fala-escrita; é também importante atribuir à fala o papel que merece no âmbito da alfabetização, em virtude da inter-relação existente entre fala e escrita¹⁹.

A dimensão social e individual da literacia

Quando a literacia é vista em termos funcionais com implicações pragmáticas e de sobrevivência, estamos perante uma leitura liberal, fraca, da sua dimensão social (Soares 1998, p. 72), e não face a uma leitura forte, radical, revolucionária, dessa mesma dimensão social, segundo a qual a literacia não pode ser vista como um *instrumento*, mas sim como "um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais" (Soares 1998, pp. 74-75).

Paralelamente a esta dimensão social da literacia, pode considerar-se a dimensão individual, que dá ênfase à leitura como *tecnologia*, como "conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos" (Soares 1998, p. 68).

O modelo ideológico e autónomo de literacia

A leitura revolucionária acima mencionada pode ser também vista como próxima do "modelo ideológico" de literacia (Street 1984), por oposição ao "modelo autónomo"²⁰ (cf. Soares 1998, p. 75), que consideraria a literacia em termos técnicos, independentemente do contexto social. (Ver também Marcuschi 2001a, p. 26, e Kleiman 1995, pp. 44 e ss. e pp. 54-58.)

Para Kleiman 1995, p. 44, seguindo Heath 1982, o modelo autónomo de literacia é o que determina as práticas escolares, isto é, trata-se de um modelo para o qual a aquisição da escrita é um processo neutro independente

de considerações de ordem contextual e social. Ora, para a autora, convém não esquecer a existência de modelos que consideram a aquisição da escrita como uma prática que, de acordo com Freire 1991, p. 68, permite uma leitura crítica da realidade, constitui um meio de formação da cidadania capaz de reforçar o empenhamento dos indivíduos na sociedade, enquanto cidadãos, e contribui tanto para uma qualidade de vida melhor como para a transformação social (cf. Kleiman 1995, p. 48).

Literacia ou literacias?

No dizer de Soares 1998, p. 16, "Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos". Essas novas emergências lexicais, que podem resultar de implicações de ordem social, cultural, política, económica, cognitiva e linguística, estão inevitavelmente relacionadas com o "estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever" (Soares 1998, p. 17). Dito noutros termos, a literacia, enquanto "O «estado» ou a «condição» que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças" (p. 18) não se pode confinar à mera "tecnologia" inerente ao saber ler e escrever, tem também de ter em conta os usos e práticas sociais da leitura e da escrita (cf. Soares 1998, p. 22).

Como sublinha ainda a mesma autora, trata-se do "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (Soares 1998, p. 47). O facto de a literacia incluir a cultura e o exercício de práticas que usam a escrita, i.e., o dedicar-se a actividades de leitura e de escrita e o responder às demandas sociais dessas actividades (Soares 1998, p. 47), faz-nos imediatamente considerar literacias no plural e não a literacia, ou melhor, diferentes níveis de literacia²¹, inculcando assim pluralidade a um termo normalmente usado no singular²² (cf. Soares 1998, pp. 49 e 81) e observando-a num *continuum* caracterizado por alguma complexidade²³. A literacia é pois vista, de acordo com Tfouni, como um processo que, à semelhança da alfabetização, enquanto processo individual, se encontra em permanente construção, sujeita a uma actualização continuada, em virtude de necessitar de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade (cf. Tfouni 1995, p. 15).

Esta leitura da literacia incompatibiliza-se, desde logo, com uma sua abordagem em termos discretos ou com uma abordagem que dela extraia qualquer tipo de refação dicotómica (cf. Soares 1998, p. 109).

Interessa igualmente realçar como os próprios conceitos de alfabetizado, analfabeto, letrado e iletrado variam ao longo dos tempos e de país para país (cf., por exemplo, Soares 1998, pp. 17 e ss.). É que o grau de complexidade da sociedade pode também fazer alterar o número de anos de escolaridade necessários para acompanhar a literacia exigida por essa mesma complexidade (cf. Soares 1998, pp. 20 e ss.).

As preocupações dos que avaliam hoje a literacia

O que se encontra em causa quando se fala hoje de literacia não é pois a avaliação da presença ou não da capacidade de ler e de escrever, ou seja, da tecnologia da leitura e da escrita, que nos daria o índice de alfabetização, mas sim a avaliação do grau de apropriação da escrita por parte dos indivíduos de forma a que lhes permita dominar os usos e práticas sociais da leitura e da escrita (cf. Soares 1998, p. 22), considerando-se assim inseridos em tais contextos de literacia.

O problema dos nossos jovens que frequentam a escola não reside pois na incapacidade de ler e de escrever enquanto tecnologia – muito embora eu defenda que ler também é compreender e não somente descodificar (ver Pinto 1998, 2001) –, mas sim na capacidade ou não de fazer uso da escrita nos variados contextos e nas diferentes práticas discursivas²⁴ (cf. Soares 1998, pp. 22 e ss., e os objectivos do *Programme for International Student Assessment* (PISA)²⁵).

Revela-se então pertinente perguntar como se preparam as populações para que possam vir a apresentar níveis aceitáveis de literacia, atendendo à pluralidade de sentidos que este termo encerra.

As agências de literacia e os eventos de literacia

De que tipo é o contacto existente com o mundo da escrita, com as fontes de escrita, com os eventos de literacia antes de a criança entrar na escola (a principal agência de um género de literacia normalmente designado académico²⁶, segundo Kleiman 1998, p. 176)? Muito embora a escola seja

vista como a agência da literacia por excelência, ela não é, com efeito, a única. Outras agências da literacia também dignas de menção são a família (letrada) — que, de acordo com Kleiman 1998, p. 182, será mesmo a mais eficiente e importante —, as instituições políticas, os grupos sindicais, responsáveis pelas múltiplas funções e significados dependentes do contexto que a literacia afeire (Kleiman 1998, pp. 182 e ss.), e também a igreja e o local de trabalho²⁷.

O papel da família é, na realidade, de uma importância notória. Não se pode, por conseguinte, esperar resultados idênticos de crianças provenientes de famílias letradas ou de famílias que não fazem o melhor uso da escrita ou mesmo da oralidade, tão indispensável na preparação da criança para a entrada no mundo da escrita²⁸.

Enquanto nas famílias letradas, como refere Kleiman 1998, pp. 182-183, "as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou do descanso; o rabisco como ocupação manual durante a concentração; o uso do texto escrito como fonte de informações permitem que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e sua função", nas crianças das camadas menos letradas, como refere Terzi 2001, p. 54, "As fontes da escrita (...) são praticamente inexistentes (...), a única entrada diária [mais regular] de textos escritos é a de tarefas escolares." (Terzi 2001, p. 54). Ainda de acordo com os dados obtidos em pesquisas realizadas neste domínio, Terzi comenta que "a interação entre adulto e crianças [nesses meios com baixo grau de literacia] focalizando a escrita é (...) praticamente inexistente" (p. 55).

Consequentemente, como adianta a autora acabada de citar, a promoção da literacia dos filhos não pode ser exercida por pais que não valorizam a escrita e que não apresentam as condições de literacia desejadas de forma a incutirem neles algum domínio sobre os usos e funções da escrita (cf. Terzi 2001, p. 57).

Poderíamos concluir, com Terzi 2001, que as condições de vida e as características da comunidade em que as pessoas vivem repercutem-se na quantidade e na qualidade do contacto com a escrita (cf. também Kleiman 1995, pp. 39 e ss.).

A importância da oralidade em termos de literacia

Ao falar da escrita, não podemos deixar intocada a oralidade²⁹. Como nos diz Kleiman 1995, p. 18: "a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento". Não nos é possível portanto esquecer que as crianças de certas camadas sociais já apresentam estratégias orais letradas antes de serem alfabetizadas (cf. Kleiman 1995, p. 18). Por outras palavras, seguindo a mesma fonte, a oralidade de uma criança que está exposta a eventos de literacia (cf., por exemplo, a audição de histórias antes de dormir) apresenta características de uma oralidade letrada. Neste contexto, ao lado da escola — tida, em geral, como a principal agência de literacia, como atesta Kleiman 1995, p. 25, muito embora se preocupe essencialmente com a alfabetização e não com a literacia como prática social (cf. Kleiman 1995, p. 20) —, revelam-se também importantíssimas agências de literacia a família, a igreja, ou o lugar de trabalho, com orientações de literacia sem dúvida distintas (cf. Kleiman 1995, p. 20).

Não obstante a literacia se identificar geralmente com a produção da escrita que mais se afasta da oralidade (cf. Kleiman 1995, p. 28), é necessário ter em conta que subjacente às duas modalidades existe a linguagem, que é por natureza polifônica conforme refere Kleiman 1995, p. 29, e que, por isso, a oralidade e a escrita não devem ser somente vistas em termos do que nelas existe de diferente mas igualmente, e talvez sobretudo, no que têm de semelhante, no que partilham entre si (cf. Kleiman 1995, pp. 29-30)³⁰.

A aquisição da escrita, quando observada sob este ângulo, corresponderá a "um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (...)" (Kleiman 1995, p. 30). Por outros termos, e ainda em consonância com Kleiman, quando está em causa o ensino da escrita, deve privilegiar-se o que existe em comum entre a oralidade e a escrita e remeter para um outro plano as diferenças, sem esquecer contudo que também existem.

É que, para a autora, quando se relativizam as diferenças, verifica-se que "nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planeamento" (Kleiman 1995, p. 28)³¹.

As práticas de literacia, para Kleiman 1995, p. 39, variam de acordo com o contexto. Efectivamente, dependendo dos grupos sociais, os diferentes modos de viver a escrita vão ter implicações diversas na literacia. Dito de outra forma, o carácter não homogéneo da sociedade no tocante às práticas de uso da escrita vai motivar a não extrapolação de igual forma em toda a população dos conteúdos e das práticas dos eventos de literacia a outros contextos. E a escola, por sua vez, também não oferece programas destinados às crianças não habituadas a transpor as suas práticas de literacia a outros contextos (cf. Kleiman 1995, p. 44).

Ora, se virmos bem, é, em grande medida, essa capacidade de extrapolação que o programa OCDE/PISA pretende avaliar. Assim sendo, ficam especialmente bem situados para realizar tal tarefa os jovens provenientes de famílias letradas que gozaram de uma prática pré-escolar rica em formas discursivas praticadas com os pais, formas essas que estão afinal em consonância com as demandas das actuais avaliações no domínio da literacia.

Nas palavras de Kleiman 1995, pp. 30-31, "as práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração, numa relação quase que tutorial (a diáde), ou através da participação em pequenos grupos, que discutem a melhor maneira de redigir uma carta, ou comentam e interpretam coletivamente uma carta oficial, um texto no jornal (cf. Heath, 1983)". E a autora acrescenta: "O suporte do adulto nesses eventos de letramento é essencial, tanto como no processo de aquisição da oralidade, como também é essencial que o livro, a escrita, seja elemento significativo nessas interações".

Este tipo de interacção é que constitui finalmente a marca da diferença. Ao estudar dois grupos de crianças distintos, Kleiman 1995, pp. 43-44, comenta que as crianças de ambos os grupos são bem-sucedidas nos três primeiros anos da escola "quando o trabalho escolar com o livro se centra na leitura de partes do texto, e na resposta a perguntas sobre informações implícitas da estória. Na extrapolação para outros contextos (por exemplo, a opinião sobre a estória, ou analogias com situações do cotidiano), são as

crianças dos grupos majoritários as que participam plenamente." Daí que a diferença entre os dois grupos se verifique quando chegam ao 4.º ano, caracterizado naturalmente por exigências de outra ordem. Relativamente ao efeito de exposições diferenciadas a eventos de literacia em família, Terzi 1995, pp. 93 e ss., deixa prever com clareza, baseada nas comunidades estudadas, quem poderá ser mais tarde bem-sucedido em avaliações do tipo PISA, o que nos leva, desde já, a pensar na importância que deve ser conferida à forma de actuar da agência de literacia que é a família.

A leitura e a escrita à luz da literacia

Um outro aspecto digno de ser aqui referido é o facto de a literacia não considerar de um modo geral distintamente a leitura e a escrita (cf. as provas de avaliação do PISA e o que diz a este propósito Soares 1998, pp. 68 e ss.). Ora, poderemos dizer que ler e escrever, pelo menos do ponto de vista psicolinguístico, correspondem a dois tipos de processamento distintos, se bem que, por certo, se complementem, estando ambos naturalmente implicados na literacia³². Acontece, porém, como comenta Soares, que a literacia é vista na maior parte dos casos somente relacionada com a leitura.

Kirsch e Guthrie 1977-1978, referidos por M. Soares 1998, p. 68, "argumentam que «seria prudente usar o termo *letramento* para referir-se à leitura, e a expressão *competência cognitiva* para referir-se a habilidades gerais de ouvir, ler, escrever e calcular» (p. 505)." E a autora não se limita a esta citação; transcreve igualmente o que Bornuth 1973 acrescenta a este propósito: "«letramento é a habilidade de colocar em ação todos os comportamentos necessários para desempenhar adequadamente todas as possíveis demandas de leitura» (p. 72)" (Soares 1998, p. 68).

Não será consequentemente obra do acaso que o PISA 2000 incida não sobre a leitura, enquanto mera tecnologia, mas sobre a literacia em leitura³³, a par da literacia matemática e científica³⁴. Mais do que isso, a expressão "reading literacy" que consta do referido programa é traduzida diferentemente em várias línguas, sobressaindo sempre a habilidade leitura em detrimento da escrita, se bem que ambas estejam igualmente envolvidas quando está em causa a literacia. Assim, por exemplo, em francês ocorre a expressão "compréhension de l'écrit", em alemão "Lesekompetenz", em

espanhol "capacidad lectora", em português do Brasil "letramento em leitura" e em português de Portugal "literacia em leitura". As traduções portuguesas são sem dúvida as mais próximas da expressão inglesa.

Porém, como o "Matthew effect"³⁵ parece também aplicar-se a este domínio, não erraremos muito se concluirmos que os que obtêm bons resultados em leitura serão seguramente aqueles que também escrevem sem dificuldade. Por outros termos, se as duas habilidades (leitura e escrita) conviverem por força de um envolvimento mútuo resultante do seu exercício por parte de quem as pratica, revela-se quase inevitável o enriquecimento de ambas.

A leitura enquanto compreensão e reflexão sobre os textos escritos e não como mera descodificação

A leitura no sentido técnico não é pois o objectivo da avaliação do PISA; não interessa aos responsáveis do programa avaliar o mero processo de descodificação porque o seu objectivo revela-se mais vasto quando procuram avaliar a literacia em leitura. O PISA tem então sobretudo como objectivo avaliar, entre outros aspectos, o compreender e o reflectir sobre os textos escritos³⁶. Como adianta Terzi 1995, pp. 103-104, a escola não deve estar só preocupada com o aspecto mecânico da escrita. Deve preocupar-se antes com o facto de a escrita representar uma maneira outra de significar, uma nova experiência linguística que se serve da experiência obtida com a oralidade para poder ser compreendida. De acordo com a mesma fonte, "O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos" (Terzi 1995, p. 104).

As repercussões na literacia de uma experiência linguística com origem na oralidade

Com efeito, e como afirma a autora, a criança tem de considerar a escrita como uma outra forma de comunicação. Para que ela entenda como a escrita funciona, precisa de se apoiar na sua experiência linguística da oralidade e de sentir que a língua oral e a língua escrita constituem duas

modalidades de um mesmo objecto, isto é, da linguagem verbal (cf. Terzi 1995, p. 105).

Ressalta do referido a necessidade de investir na oralidade de forma a que a criança use essa experiência linguística quando tiver de partir para o texto escrito ou para qualquer outro tipo de prática escrita e necessitar de extrair desse material o sentido ou sentidos que encerra mostrando que compreende o que lê.

É assim importante que a criança veja na escrita uma continuação da oralidade, "enquanto parte constitutiva e transformadora", e que transfira a experiência que a oralidade lhe propicia para o processo de construção da escrita (Terzi 1995, p. 114). Desta forma, ainda segundo Terzi, tanto a oralidade como a escrita passam a ser consideradas duas formas de significar, sendo que aquela que a criança já conhece se deve tornar ponto de referência para a compreensão da que ela ainda está a aprender a conhecer.

A mútua influência entre o funcionamento da língua oral e da língua escrita

Vista a situação nestes termos, vai passar a operar-se uma mútua influência entre oralidade e escrita. É que se, por um lado, a experiência linguística da oralidade traduz efeitos na compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão, por sua vez, vai contribuir para que enriqueça o funcionamento da língua oral (cf. Terzi 1995, p. 114). E será neste jogo de confluências que a linguagem ganha corpo e que a literacia conhece os progressos que a sociedade lhe vai requerendo, pondo-a assim à prova.

Para preparar com alguma margem de segurança a vivência de uma literacia capaz de fazer face às práticas de uso da escrita na vida de todos os dias de uma sociedade moderna, deve investir-se desde logo numa fase ainda de pré-literacia. Neste contexto, é indispensável que se instale uma progressiva consciencialização de que existe uma ligação entre oralidade e escrita e que toda a experiência adviniente da primeira modalidade só poderá preparar o terreno para a instalação da segunda.

Achegas finais a respeito de um fenómeno em processo: a(s) literacia(s)

Neste percurso em torno da literacia, apercebemo-nos de que a literacia é tanto objecto de diferentes leituras/abordagens, como se presta a ser desdobrada em vários tipos contribuindo assim para que a sua singularidade se transforme em pluralidade. A essa pluralidade não serão seguramente alheias as exigências que as várias sociedades colocam em resultado das mudanças que nelas se vão operando. É bem certo que umas exigirão mais do que outras, mas não podemos deixar de ter presente que é sempre preciso responder às mudanças. Ora, certas respostas, como por exemplo as que implicam níveis mais elevados de literacia ou mesmo outros tipos de literacia, não se preparam com certeza à velocidade com que se operam certas mudanças na sociedade, incluindo aquelas que, porventura, também nos vão solicitar mais preparação em termos de literacia.

Relativamente aos mais variados tópicos que são discutidos na nossa sociedade, ouvimos dizer com frequência que é preciso investir desde a pré-escola. Na pré-escola parece residir a cura para todos os males. A pré-escola é deveras muito importante mas não podemos contar exclusivamente com essa agência de literacia para viver com profundidade os variados eventos de literacia.

Desta vez, deixaria um recado um pouco mais ousado. A ideia da Educação Contínua também está no ar e, como tal, acho importante que se comece a investir também junto da população adulta, mostrando-lhe que o Homem está sempre pronto a aprender desde que disponha de um espírito aberto ao novo. Penso que, desta forma, poderemos ir preparando o tipo de família/comunidade, a caminho da família/comunidade letrada, que consiga dar ao país os cidadãos de que necessitamos e que já chegariam à pré-escola/escola com outra forma de olhar para o mundo.

Do professor em geral, que não pode ser, nos primeiros anos de ensino, um mero alfabetizador, deve esperar-se que apresente abertura a novas práticas discursivas, capacidade de investigação e espírito crítico, características que, por um lado, o impedirão de se tornar um mero reproduzidor de programas e, por outro lado, lhe conferirão o perfil de um agente educacional atento ao mundo que o rodeia e às solicitações de toda a hora.

Ninguém disse que era fácil ser um adulto/educador com um nível de literacia condizente com as demandas do momento,

Ninguém disse que era fácil ser um professor permanentemente actualizado, mas também

Ninguém disse que não se consegue quando se quer.

"Possuir um bom nível de literacia em diversas áreas" deve tornar-se com urgência uma expressão que possa ser conjugada, diariamente, no Presente do Indicativo por todas as pessoas. Tenhamos por certo que, cada vez mais, a identificação pessoal não vai ficar alheia a essa conjugação no tempo Presente.

Agradecimentos

Ao Dr. João Veloso, deixo o meu profundo agradecimento pela revisão bibliográfica feita a este texto e pelos comentários que o mesmo lhe suscitou.

Notas

- 1 Na tentativa de revelar, desde já, parte da complexidade inerente ao termo em questão, passo a socorrer-me de uma passagem de Kleiman 1998, na qual a autora nos familiariza com os significados de "letramento" — o termo do português do Brasil adoptado para traduzir o termo Inglês "literacy"—: "(...) letramento, que entendemos como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita (Kleiman 1995). Essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planeamento e lexicalização típicas da modalidade escrita (...)." (Kleiman 1998, pp. 181-182). E a autora prossegue: "O letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável." (p. 182). Por sua vez, Marcuschi 1998, p. 117, lembra como seria óptimo que todos se apropriassem de igual forma da escrita, enquanto instrumento. Acontece, porém, como adianta o autor, que não possuímos sociedades completamente alfabetizadas, i.e., com pleno domínio da escrita. Teremos antes, no dizer de Marcuschi, "grupos de letrados com ponderáveis parcelas de poder nas mãos." (p. 117). Ver ainda Tfouni 1988, p. 17, a respeito das questões com que se ocupa o letramento (cf. Marcuschi 1998, p. 117). Prosseguiria

esta nota com o que refere Costanzo 1994, p. 11, referido por Marcuschi 2001a, pp. 24-25: "«Letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão»." E ainda com Soares 1998, p. 65, quando escreve: "Na primeira parte [deste estudo], examina-se o conceito de letramento como um fenómeno multifacetado e extremamente complexo; argumenta-se que o consenso em torno de uma única definição é impossível." Ver Signorini 2001, p. 9, a respeito da "ecologia da escrita". Por sua vez, Corrêa 2001, p. 137, propõe ainda dois sentidos de letramento: o restrito ("a condição do indivíduo que exerce, direta ou indiretamente, práticas de leitura e de escrita.") e o amplo ("[que] liga-se ao carácter escritural de certas práticas, presente mesmo em comunidades classificadas como de oralidade primária"). Para uma leitura acerca do desenvolvimento da literacia linguística, consultar o "Discussion Article" (in *Journal of Child Language*, vol. 29, n.º 2, 2002, pp. 417-494) em torno do artigo de Ravid e Tolchinsky 2002.

2 Benavento (coord.) et al. 1995.

3 A passagem acabada de transcrever suscita, em minha opinião, uma pergunta inevitável: para que percentagem de portugueses é que a palavra literacia passou a entrar no vocabulário corrente em 1996? Esta pergunta faz tanto mais sentido quanto, como se pode ver na nota 1 e como iremos ver ao longo deste texto, o termo em causa se encontra semanticamente saturado (cf. Hasan 1996, p. 377, referido por Marcuschi 2001a, p. 24) e se revela portanto não só de definição mas também de domínio difíceis.

4 *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 1994. (Referido por Soares 1998, p. 19, nota 5.)

5 Ver Soares 1998, pp. 19 e ss. e pp. 45 e 46.

6 Torna-se oportuno deixar aqui uma breve nota que lembra o leitor de que, como refere Cagliari 1998, p. 75, "O nosso sistema de escrita, mais do que alfabético, é ortográfico." Sobre a ortografia, ver também Corrêa 2001, pp. 149-150.

7 Ver, a este propósito, Soares 1998, pp. 16 e ss.

8 Na sequência do referido na nota 1, afigura-se-me que faz todo o sentido transcrever parte do primeiro parágrafo da entrada "literacy", da autoria de R. L. Venezky, incluída na versão abreviada do *The literacy dictionary* (Harris e Hodges (eds.) 1995) onde se torna evidente a multiplicidade de acepções do termo em discussão. Assim, pode ler-se: "Literacy, therefore, requires active, autonomous engagement with print and stresses the role of the individual in generating as well as receiving and assigning independent interpretations to messages. By extension of the basic competence implied by literacy, computer literacy, cultural literacy, economic literacy, and so forth have evolved as designations of minimal competence required in these areas." (Hodges (ed.) 1999, p. 18). Não quereria deixar sem um enfoque particular a atrás mencionada "computer literacy", também designada "new literacy", que é chamada por Green 1996 "computency" ou "computent" (cf. Smith e Curtin 1998, p. 229). Trata-se naturalmente, de acordo com Smith e Curtin, de um tipo de literacia (a nova literacia) ligada ao ambiente dos sistemas e aplicações que operam tecnologicamente. Ora, nos dias de hoje, revela-se um tipo de literacia que não pode de forma alguma deixar de ser minimamente

dominado sob pena de fazer com que os jovens se sintam incapazes de continuar a sua formação ou até se vejam desqualificados quando se defrontarem com a procura do primeiro emprego. O domínio do ambiente electrónico deve constituir portanto uma competência cada vez mais generalizada.

9 Se, em Portugal, se adoptou uma tradução próxima do Inglês "literacy" (cf. literacia), o mesmo já não se verificou no mesmo grau no português do Brasil. No Brasil, foi antes criado o termo letramento, tradução ao "pê da letra" do termo inglês "literacy" (segundo Soares 1998, p. 18) e, por isso, também de inspiração inglesa (Soares 1998, p. 17). O termo letramento terá conhecido uma das suas primeiras ocorrências em 1986, pela escrita de Kato 1986, e, ainda de acordo com Soares 1998, p. 16, passa porventura a ter "estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas" em 1988, no livro intitulado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (Tfouni 1988). Acerca dos termos letramento e alfabetização, ver Tfouni 1995. Nesta obra, a autora alerta para o facto de estar (antes) preocupada com o que se passa com os adultos não-alfabetizados que vivem em sociedades letradas, ou seja, em sociedades onde as práticas de escrita contribuem para a sua organização, por oposição às sociedades iletradas que não possuem um sistema de escrita. Ainda para Tfouni, o neologismo *letramento* terá surgido da necessidade de traduzir do ponto de vista lexical o "processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem no entanto saber ler nem escrever" (pp. 7-8).

10 De acordo com Tfouni 1988, referida por Marcuschi 1998, letrado não equivale a não-alfabetizado, na medida em que existem níveis de letramento nas sociedades que dominam a escrita, nele estando incluído também o analfabetismo. No entender da autora, o analfabeto possui uma série de técnicas que derivam de formas cognitivas desenvolvidas a partir da escrita. Letramento e alfabetização ocorrem assim como termos paralelos e até concomitantes, mas ao mesmo tempo distintos, para cobrirem fenómenos diversos. Por isso, nas sociedades com escrita, letrados e iletrados não constituem um par dicotómico, constituem antes dois extremos de um *continuum* (cf. Marcuschi 1998, p. 117). Por seu lado, na entrada "literacy" de Hodges (ed.) 1999, lê-se o seguinte: "Today literacy is understood as a continuum, anchored at the bottom by illiteracy. (...) Attempts to define levels of literacy have led to such phrases as *functional literacy*, *marginal literacy*, *survival literacy*, and *semiliteracy*. (...) For marking the higher end of the literacy continuum, *cultured literacy*, *advanced literacy*, and *high literacy* are used" (pp. 19-20). Interessaria realçar, ainda com base na mesma fonte, que a literacia funcional, com origem nos anos 30, foi a que se tomou de uso mais corrente e definida, desde os estudos da UNESCO sobre literacia nos anos 1950, "in terms of skills or abilities required to use print to function in everyday life" (p. 20).

11 Para Rojo 2001, p. 71, "não cabe investigar qual é a «variável dependente» — escola ou letramento — mas cabe focar o funcionamento e a tessitura particular do letramento na escola e seus processos e produtos".

12 "Letrado" é definido por Marcuschi 2001b, p. 25, como sendo um indivíduo que toma parte activa em eventos de letramento. Não se trata de alguém que só usa a escrita de um modo formal. Ainda a propósito do que se pode entender por letrado, numa noção ampla de letramento, ver Corrêa 2001, pp. 139 e ss.

- 13 No entender de Marcuschi 2001b, p. 20, os "iletrados", os analfabetos, nos seus desempenhos linguísticos também estão sob a influência de estratégias da escrita, sob a influência das práticas de letramento (p. 19), que, segundo o autor, não se deve confundir, enquanto processo histórico e social, com a alfabetização institucionalizada. Ora, tal facto torna muito complexa a figura do "iletrado" tendo em consideração a sua existência em sociedades com escrita. No fundo, a dificuldade inerente à definição de iletrado prende-se, conforme acrescenta o autor, com o pouco que sabemos sobre a influência e penetração da escrita na sociedade, ou melhor, sobre os usos/papéis da escrita e da leitura enquanto processos de letramento por oposição ao muito que se conhece acerca dos métodos de alfabetização (cf. Marcuschi 2001b, p. 20). Por outro lado, ainda de acordo com o mesmo autor, devemos estar atentos à tendência para a "escolarização do letramento", uma vez que não podemos admitir que só existe um letramento e que este significa aquisição da escrita. (cf. Marcuschi 2001b, p. 19). Temos pois de estar também atentos aos "letramentos sociais" que tomam forma no exterior da instituição escola e que também devem ser tidos em conta (cf. Marcuschi 2001b, p. 19). Ainda a respeito de uma leitura crítica sobre o letramento e a escolarização e sobre letramento não-escolar e escolar, ver Rojo 2001, pp. 66 e ss. Consultar também Signorini 1995, pp. 161 e ss., no que toca à escola e ao letramento.
- 14 Cf., no âmbito do *Programme for International Student Assessment* (PISA), também a respeito da literacia enquanto *continuum* e não como algo que uma pessoa tem ou não tem, a "Introduction" de *Measuring Student Knowledge and Skills*. The PISA 2000 *Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, p. 7. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 19 de Março de 2002.
- 15 Para uma leitura mais aprofundada sobre este tópico, ler Tfouni 1995, pp. 38 e ss. A escolarização, de acordo com Marcuschi 2001b, p. 22, não coincide com a alfabetização. A escolarização tem como objectivo a formação integral do indivíduo. Os objectivos da escola, em termos educacionais, são portanto mais amplos; a alfabetização, por sua vez, representa, como continua o autor, unicamente uma das funções da escola: a preparação para o uso activo da escrita e da leitura.
- 16 A alfabetização, para Marcuschi 2001b, pp. 21 e 22, "compreende o domínio activo e sistemático das habilidades de ler e de escrever." Apesar de constituir uma aprendizagem que não prescinde do ensino, pode processar-se sem ligação à escola. A respeito dos termos *alfabetização*, *letramento* e *iletrado*, consultar ainda Marcuschi 1998, p. 116. Um exemplo de alfabetização sem escola normalmente referido pelos autores é o caso da Suécia, país que contava já com 100% de alfabetizados (em casa) no fim do século XVIII para fins religiosos e de cidadania e não de desenvolvimento (cf. Marcuschi 2001b, p. 22 e p. 23).
- 17 A respeito de autoria e de letramento, ver Tfouni 2001, pp. 81 e ss.
- 18 Características como a eficácia comunicativa e o potencial cognitivo não bastam, no entender de Marcuschi 2001b, p. 17, para distinguir oralidade e escrita, o que o faz acrescentar que a "tese da grande virada", defendida num primeiro momento por Ong 1982 e por Goody 1977 e depois abandonada, segundo a qual "nosso grau de desenvolvimento tecnológico e nossa capacidade de raciocínio formal seriam impensáveis sem a escrita" (Marcuschi 2001b, p. 17, nota 5), "não passa de um mito já superado" (Marcuschi 2001b, p. 17).
- 19 No tocante à dependência entre o processo de letramento e as práticas discursivas orais, ver Rojo 1995, p. 70.
- 20 A oralidade e a escrita antes dos anos 80 eram consideradas distintas, até mesmo opostas, predominando a noção da supremacia da escrita (cf. Marcuschi 2001b, p. 16). Esta posição correspondia ao designado "paradigma da autonomia" (Street 1984) e contrapunha-se ao "paradigma ideológico" (Street 1984), que procurava identificar, com base no grau de cultura escrita, as relações de poder e as assimetrias sociais (cf. Marcuschi 2001b, p. 16 e nota 3). Ainda segundo Marcuschi 2001b, nos nossos dias a oralidade e o letramento, na qualidade de práticas sociais formalmente ligadas respectivamente ao uso da fala e da escrita, são vistas como "atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais." (p. 16). A fala e a escrita não são pois concorrentes mas sim complementares, nas palavras de Marcuschi 1998, p. 116.
- Até aos anos 50 do século passado, conforme comenta Marcuschi 2001a, p. 26, não se verificou grande interesse, por parte da linguística, relativamente ao problema da relação entre a fala e a escrita ou entre a oralidade e o letramento. Entre os anos 50 e os anos 80, por parte de diferentes estudiosos, a escrita (sobretudo a alfabética) era vista como uma tecnologia autónoma, superior e diferente da oralidade em termos de sistema, de cognição e de usos (cf. o modelo autónomo já referido). Como prossegue Marcuschi, o modelo autónomo da escrita começa a ser ameaçado nos anos 80, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra. Surge então a ideia da existência de um *continuum* entre o letramento e a oralidade. Como esta visão do *continuum* ainda se encontrava muito próxima do modelo autónomo, da perspectiva da "grande divisão", surge então o "modelo ideológico" (Street 1984), que, nas palavras de Marcuschi, "sugere a inserção dos estudos da relação fala e escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade." (Marcuschi 2001a, p. 27). Tendo em vista dar uma nova visão do *continuum* fala-escrita (p. 31), Marcuschi propõe-se oferecer um modelo que inclua "a visão do *continuum* na relação de gêneros textuais [vs. tipos textuais: Marcuschi 2001a, p. 42], modalidades linguísticas e práticas comunicativas no contexto dos eventos e das práticas de letramento socialmente situados." (p. 38), com base nos conceitos de "eventos de letramento" ("atividades que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles." (p. 37)), de "práticas de letramento" ("modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento" (Street 1995, p. 2).) (Marcuschi 2001a, p. 37, citando Barton 1991) e de "práticas comunicativas" ("[que] incluem as atividades sociais através das quais a linguagem ou comunicação é produzida (...) o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa" (Grillo 1989, referido por Marcuschi 2001a, p. 38).
- 21 O fenómeno letramento, nas palavras de Marcuschi 2001b, p. 25, cobre diferentes práticas de escrita, sob diferentes formas, existentes na sociedade e abarca um leque de possibilidades que vai da "apropriação mínima da escrita" (cf., como adianta o autor, o analfabeto que consegue identificar o autocarro que lhe interessa, que é capaz de fazer cálculos, que distingue os diferentes produtos pelas marcas, mas que não consegue nem escrever cartas, nem ler jornais) "até uma apropriação profunda" (cf. o caso, ainda segundo autor, do romancista ou do ensaísta). Seriam, porventura, também de referir nesta oportunidade os alfabetizados com dificuldade

- de escrever uma exposição apresentando diferentes problemas que os afectam no dia-a-dia (Kleiman 1998, p. 187). Todos conhecemos o bloqueio que manifestam certas pessoas, mesmo com graus de escolarização não desprezíveis, quando se lhes pede que passem a escrito as suas reclamações. Kleiman não poupa, neste âmbito, a qualidade de letramento do professor incapaz de tomar posições críticas em relação aos programas, remetendo-se ao papel de mero reproduzidor sem capacidade de usar, nas aulas, práticas discursivas que levem os alunos a formar novas identidades sociais por meio da aquisição da escrita (cf. Kleiman 1998, p. 192). Lembra ainda esta autora o modo como os professores depreciavam o *letramento ambiental* (p. 188), ou seja, a leitura de textos informativos sobre o que se passa no dia-a-dia, do tipo de "outdoors", placas, manchetes de jornais, avisos, etc.
- 22 O letramento, para Marcuschi 2001b, p. 21, "é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street 1995. Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo." Relativamente ao carácter plural de literacia, consultar, por exemplo, Hodges (ed.) 1999 (ver nota 8), observar os domínios de avaliação do *Programme for International Student Assessment (PISA)*: "reading literacy, mathematical literacy, and scientific literacy" (*Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment* OECD 1999, p. 9. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 20 de Março de 2002) e a enumeração de tipos de letramento apresentada por Soares 1998, p. 81, e por Marcuschi 2001a, p. 39.
- 23 Conforme nos lembra Marcuschi 1998, p. 106, nota 4, mesmo as pessoas analfabetas podem apresentar um certo grau de literacia adquirida de modo informal em resultado do seu convívio social. Com efeito, essas pessoas são capazes de distinguir marcas de produtos, "lêem" nomes de ruas, de localidades, sabem escrever números, etc. Pedem também que lhes leiam cartas e ditam cartas (cf. a este propósito também Soares 1998, p. 24), uma espécie de "escrita colaborativa" no dizer de Marcuschi 2001a, p. 35, quando este autor se refere ao preenchimento de formulários ou de respostas a questionários. Esta é bem a prova da complexidade inerente ao termo literacia e da necessidade de serem considerados variados níveis e não dicotomias reducionistas.
- 24 Para Magalhães 1995, p. 231, "O conceito de *prática discursiva de letramento* é indispensável (...) para a compreensão de que a escrita, longe de ser uma tecnologia neutra, tem usos particulares que dependem da experiência textual e dos propósitos dos membros da comunidade (...)."
- 25 Consultar, por exemplo, o "Foreword" de *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, disponível na web em <http://pisa.oecd.org/docs/assess.htm>, acedido em 19 de Março de 2002. No primeiro parágrafo do mencionado "Foreword", fica o leitor ao corrente das questões que motivaram o *Programme for International Student Assessment (PISA)*: "How well are young adults prepared to meet the challenges of the future? Are they able to analyse, reason and communicate their ideas effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life?" E, a finalizar o referido parágrafo, pode ainda ler-se: "Parents, students, the public and those who run education systems need to know the answers to these questions." (p. 3).

- 26 Cf. também a designação "autónomo" do Street 1984. Ver nota 20.
- 27 Sobre as diversas agências de letramento, ver Rojo 2001, p. 67. Quanto ao papel da acção política, independentemente do tipo de militância, no processo de letramento do analfabeto adulto urbano, ver Ratto 1995, p. 289.
- 28 Em relação à continuidade bem sucedida entre as práticas de letramento familiares e escolares, ver Rojo 2001, p. 68.
- 29 A respeito das relações complexas entre o oral e a escrita, ver Rojo 2001, p. 68.
- 30 Cf. Terzi 1995, p. 91, no que toca à complementaridade entre a oralidade e a escrita nas práticas de literacia e à consideração de forma crítica da leitura dicotómica entre a oralidade e a escrita. Ver também a este propósito Tfouni 2001, p. 62.
- 31 No tocante ao planeamento nos textos falados e escritos, ver Urbano 1998, pp. 131-151.
- 32 Acerca de "ler" e "escrever", enquanto conjunto de habilidades, ver, entre outros, Soares 1998, pp. 48-49.
- 33 Como se pode ler na versão inglesa do documento *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment* OECD 1999, p. 20, "The term «reading literacy» is used in preference to «reading» because it is likely to convey more precisely to a non-expert audience what the survey is measuring. «Reading» is often understood as simply decoding, or reading aloud, whereas the intention of this survey is to measure something broader and deeper. The focus is on the application of reading in a range of situations for various purposes. (...) The term literacy alone is not sufficient since it is too often associated with illiteracy or some minimum level of skill needed to function in a given society." (O documento aqui citado foi acedido em 20 de Março de 2002 e encontrava-se disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>.) Em virtude das limitações/implicações de sentido de "reading" e de "literacy", no documento OECD/PISA é então utilizada a expressão "reading literacy" que corresponde melhor às intenções dos responsáveis da iniciativa. A definição de "reading literacy" no âmbito do OECD/PISA é assim descrita: "Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society." (p. 20). Ainda de acordo com o documento em questão, "reading literacy" já não é considerada "uma capacidade só adquirida na infância durante os primeiros anos da escola mas é antes vista como um conjunto de conhecimentos, de competências e de estratégias em constante desenvolvimento que os indivíduos elaboram ao longo da vida em vários contextos e na interacção com outros pares." (p. 19) [tradução minha]. Ressalta da definição transcrita a necessidade de sublinhar o carácter interactivo da leitura: "readers draw on their own thoughts and experiences in engaging with a text." (p. 20).
- 34 Cf., por exemplo, pp. 3 e 4 de Ramalho (coord.) 2001.
- 35 Cf. Pinto 1998, pp. 72-73. Com o "Matthew effect", adaptado por Stanovich 1986 à leitura, pretende-se, no fundo, como refere M. Prior, sublinhar que o exercício de uma habilidade acaba por contribuir para o seu enriquecimento. "To them that hath shall be given, from them that hath not shall be taken away" (from the book of Matthew in the New Testament). In less biblical terms, the rich (good decoders) [— e eu acrescentaria também os "coders" a nível da língua escrita —] get richer, and

the poor get poorer (fall further and further behind)" (Prior 1996, p. 26). Torna-se importante, por isso, que as habilidades em foco sejam objecto de um exercício constante e bem dirigido.

- 36 De acordo com o documento *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of reading, mathematical and scientific literacy* (ver nota 14), "Reading literacy as it is defined today [goes beyond the narrower conceptions of literacy of the 1970s] includes an understanding of the contexts in which written texts are created, and the ability to use its contextual understanding to interpret and reason about texts. Modern definitions also recognise that reading literacy plays a crucial role in facilitating participation in a wide variety of social contexts." (p. 15). Verifica-se que uma definição desta ordem se afasta, com efeito, da literacia funcional ou de sobrevivência dos anos 70.

Referências

- ABAURRE, M. B. M. (1998). "Posfócio: A aquisição da escrita do português – considerações sobre diferentes perspectivas de análise", in R. Rojo (org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 205-232.
- BARTON, D. (1991). "The social nature of writing", in D. Barton e R. Ivanic (eds.). *Writing in the community*, Londres, Sage. Referido por Marcuschi 2001a, p. 37.
- BASTOS, N. B. (org.) (1998). *Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo, EDUC.
- BENAVENTE, A. (coord.), ROSA, A., COSTA, A. F. da e ÁVILA, P. (1995). *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar*, Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, Outubro de 1995.
- BORMUTH, J. R. (1973). "Reading literacy: its definition and assessment", in *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n.º 1, pp. 7-68. Referido por M. Soares 1998, p. 68.
- CAGLIARI, L. C. (1998). "A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização", in R. Rojo (org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 61-86.
- CORRÊA, M. L. G. (2001). "Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português", in I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 135-166.
- COSTANZO, W. (1994). "Reading, writing, and thinking in an age of electronic literacy", in C. Selfe e S. Hilligoss (eds.). *Literacy and computers. The complications of teaching and learning with technology*, Nova York, The Modern Language Association of America, pp. 11-21. Referido por L. A. Marcuschi 2001a, pp. 24-25.
- FREIRE, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez Editora. Referido por A. B. Kleiman 1995, p. 48.
- GOODY, J. (1977). *Domesticação do pensamento selvagem*, Lisboa, Editorial Presença 1988. (Original inglês: *Domestication of the savage mind*, 1977). Referido por Marcuschi 2001b, p. 17, nota 5.
- GREEN, B. (1996). *Literacy/technology/learning: notes and issues*, unpublished discussion paper, Deakin Centre for Education and Change, Faculty of Education, Deakin University, Geelong, Victoria. Referido por Smith e Curtin 1998, p. 229.
- GRILLO, R. (1989). *Dominant language*, Cambridge, Cambridge University Press. Referido por Marcuschi 2001a, p. 38.
- HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. (eds.) (1995). *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*, Newark, International Reading Association, Inc. Publications.
- HASAN, R. (1996). "Literacy, everyday talk and society", in R. Hasan e G. Williams (eds.). *Literacy in society*, Londres e Nova York, Longman, pp. 377-424. Referido por Marcuschi 2001a, p. 24.
- HEATH, S. B. (1982). "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school", in *Language in Society*, 11, pp. 49-76. Referido por A. B. Kleiman, 1995, p. 44.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press. Referido por A. B. Kleiman 1995, pp. 30-31.
- HODGES, R. E. (ed.) (1999). *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*, Newark, International Reading Association, Inc. Publications.
- KATO, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, Editora Ática. Referido por M. Soares 1998, 2.ª ed., 4.ª reimpressão 2001, p. 15.
- KIRSCH, I.; GUTHRIE, J. T. (1977/8). "The concept and measurement of functional literacy", in *Reading Research Quarterly*, vol. 13, n.º 4, pp. 485-507. Referido por M. Soares 1998, p. 69.
- KLEIMAN, A. B. (org.) (1995). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.ª reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B. (1995). "Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola", in A. B. Kleiman 1995 (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.ª reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. (1998). "Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação", in R. Rojo (org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 173-203.
- MAGALHÃES, I. (1995). "Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres", in A. B. Kleiman (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.ª reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 201-235.

- MARCUSCHI, L. A. (1998). "A língua falada e o ensino de português", in N. B. Bastos (org.). *Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo, EDUC, pp. 101-119.
- MARCUSCHI, L. A. (2001a). "Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos", in I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 23-50.
- MARCUSCHI, L. A. (2001b). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*, 2.^a ed., SP, Cortez Editora.
- ONG, W. (1982). *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. (Versão original 1998). São Paulo, Papirus Editora. Referido por Marcuschi 2001b, p. 17, nota 5.
- PINTO, M. da G. L. C. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Coleção Linguística Porto Editora 11, Porto, Porto Editora.
- PINTO, M. da G. C. (2001). "Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise", in *Letras de Hoje*, Vol. 36, N.º 3, pp. 14-46.
- PRIOR, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*, Sussex, Psychology Press, Publishers.
- RAMALHO, G. (coord.) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 - Programme for International Student Assessment. Primeiro relatório nacional*, Lisboa, Ministério da Educação/GAVE.
- RATTO, I. (1995). "Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto", in A. B. Kleiman (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 267-290.
- RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. (2002). "Developing linguistic literacy: a comprehensive model", in *Journal of Child Language*, Vol. 29, N.º 2, pp.417-444.
- ROJO, R. H. R. (1995). "Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como «um outro modo de falar»", in A. B. Kleiman (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 65-89.
- ROJO, R. (org.) (1998). *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*, Campinas SP, Mercado de Letras.
- ROJO, R. (2001). "Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?", in I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 51-74.
- SIGNORINI, I. (1995). "Letramento e (in)flexibilidade comunicativa", in A. B. Kleiman (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 161-199.
- SIGNORINI, I. (org.) (2001). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras.
- SIGNORINI, I. (2001). "Apresentação", in I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 7-18.
- SMITH, R.; CURTIN, P. (1998). "Children, computers and life on-line: education in a cyber-world", in I. Snyder (ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. Reprinted 2001. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group, Chap. 10, pp. 211-233.
- SNYDER, I. (ed.) (1998). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. Reprinted 2001. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group.
- SOARES, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2.^a ed., 4.^a reimpressão, 2001, Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- STANOVICH, K. E. (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", in *Reading Research Quarterly*, 21, 4, pp. 360-406. Referido por M. Prior 1996, p. 26.
- STREET, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press. Referido por Marcuschi 2001b, p. 16 e por Soares 1998, p. 75.
- STREET, B. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Londres, Longman. Referido por Marcuschi 2001b, p. 21.
- TERZI, S. B. (1995). "A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios letrados", in A. B. Kleiman (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 91-117.
- TERZI, S. B. (2001). *A construção da leitura*, 2.^a ed., Campinas, SP, Pontes Editores.
- TFOUNI, L. V. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo, Pontes. Referido por Marcuschi, L. A. 1998. "A língua falada e o ensino do português", in N. B. Bastos (org.). *Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo, EDUC, p. 117.
- TFOUNI, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. Coleção Questões da Nossa Época, Vol. 47, SP, Cortez Editora.
- TFOUNI, L. V. (2001). "A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento", in I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 77-94.
- URBANO, H. (1998). "Variedades de planejamento no texto falado e no escrito", in D. Preti (org.). *Estudos de língua falada. Variações e confrontos*, Projetos Paralelos - NURC/SP 3, 2.^a ed., 1999, São Paulo, Humanitas Publicações FFLCH/USP, pp. 131-151.

Dicionários portugueses consultados:

Dicionário da Língua Portuguesa, 7.^a edição, revista e ampliada, Porto, Porto Editora, 1994.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Uma realização da Academia das Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian. 2 Volumes, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001.

Página web citada:

<http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>

ON LITERACY OR ABOUT ONE ALWAYS UNACCOMPLISHED NARRATIVE OF ANOTHER PERSONAL IDENTITY

Abstract

During the last years, among us, the word "literacy" has been highly used, and as for other labels, which circulate in our society, it doesn't seem that we have enough knowledge to speak about it with the necessary confidence. Therefore, with this text I intend to show how literacy is open not only to different approaches but also to a plural reading as a result of the constant changes of society. As it can be anticipated from the title, the literacy levels in several domains that each one demonstrates correspond inevitably to a form of personal identity. It happens, however, that this identity is neither definitive nor can be assumed without an active participation. From each citizen it is expected a permanent investment since it is a process in which he is continually engaged; from the society to which he belongs it is expected the enough openness to updating this particular narrative around personal identity that more than another else can be characterised as being always unaccomplished.

DE LA LITTÉRATIE OU D'UNE NARRATIVE TOUJOURS IMPARFAITE D'UNE AUTRE IDENTITÉ PERSONNELLE

Résumé

Pendant ces dernières années, entre nous, le terme "littératie" a été objet d'une fréquence d'usage assez haute et, comme toutes les autres étiquettes qui circulent dans notre société, il ne me semble pas qu'on sache le suffisant pour l'user avec la confiance souhaitable. Le but de ce texte c'est montrer comme la littératie ne consent pas seulement différentes approches mais aussi une lecture plurielle en tant que résultat des constants changes dans la société. Comme on peut anticiper a partir du titre, le niveau de littératie présenté par les individus aux plusieurs domaines va correspondre inévitablement à une forme d'identité personnelle. Mais cette forme d'identité ni est définitive ni peut être assumé sans une participation active. Vu que c'est un procès dans lequel il est continuellement engagé, de chaque citoyen, on espère un investissement constant; de la société à laquelle il appartient, on espère l'ouverture indispensable pour mettre à jour cette narrative particulière autour de l'identité personnelle que, certainement plus qu'une autre quelconque, se caractérise pour être toujours imparfaite.

Leitura, leituras — breves contributos para novas abordagens

João Teixeira Lopes

Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Neste texto, procede-se a uma síntese de alguns dos principais resultados dos estudos sobre as práticas de leitura na formação social portuguesa, hipotetizam-se novas perspectivas de pesquisa em associação com os sentidos possíveis de práticas leiturais e formulam-se orientações para uma prática cultural «complexa» de promoção da leitura.

1. Leitura, leituras. Juventudes, escola, famílias

Conhecemos razoavelmente as tendências que regem as práticas de leitura na formação social portuguesa: i) os jovens lêem, em média, mais do que os outros grupos etários, processo que, aliás, acompanha o generalizado envelhecimento cultural precoce da prática cultural; ii) as mulheres mais do que os homens; iii) os diplomados mais do que os deficitariamente escolarizados, embora a escolaridade não estabeleça uma relação linear com as práticas de leitura. A socialização primária, de base familiar, revela-se fundamental, longe de exercer, todavia, um papel de determinação absoluta.

Existe já, por conseguinte, um património de estudos e investigações relativamente vasto. Alguns, de cariz quantitativo, estabelecem regularidades, cruzam variáveis, permitem a comparação entre diferentes populações relativamente extensas. Outros, mais raros, eminentemente qualitativos, permitem-nos, embora com limitações, compreender sentidos e representações, a par de uma aproximação intensiva a singularidades culturais.

É possível desmistificar, por exemplo, uma relação de causalidade linear entre capital escolar e práticas de leitura. A escolaridade revela-se como condição necessária, embora não suficiente, para uma adesão intensa e continuada aos mundos da leitura. Muitos há que, embora com um diploma superior, assumem padrões de forte distância face à leitura não instrumental, isto é, para fins dissociáveis de qualquer obrigação, escolar ou laboral. Por outro lado, vários trabalhos demonstraram que estudantes de patamares elevados de escolaridade liam consideravelmente menos que os seus colegas de níveis inferiores, num processo que remete, como dedo acusador, para modelos escolares de sobrevalorização da componente estritamente lectiva e avaliocrata, em divórcio pleno com as dimensões lúdicas e oníricas da aprendizagem escolar. Finalmente, a socialização familiar e o relacionamento precoce com o imaginário e a prática da leitura (em termos de capital cultural objectivado e incorporado), embora constituindo factores de estímulo, estão longe de fechar o campo de possíveis das trajectórias sociais e percursos de aprendizagem, dada a banda larga em que estes se incrustam, com relevo para os universos simbólicos das (sub)culturas juvenis, territorialmente enraizadas, bem como para a imagética e iconografia difusas da constelação mediático-publicitária, espacial e temporalmente descontextualizada.

Das famílias, também, algo se poderá acrescentar. Plurais, em mutação acelerada de comportamentos e valores, marcadas pela inserção da mulher no mercado de trabalho (que em Portugal, ao invés de outros países da Europa do Sul, assume proporções extremamente significativas), dilaceradas pelos movimentos pendulares e pela sobrecarga horária que o tempo de transporte acarreta, sujeitas a universos laborais altamente concorrenciais e, em muitos casos, marcados pela precariedade e pelo predomínio de tarefas de execução monótonas e rotineiras, perdem, pela óptica de uma abordagem tradicionalista, potencial socializador, embora irradiem, crescentemente, lógicas de afectividade, ancoradas numa maior simetria de papéis em espaços de contratualização quotidiana. Contudo, importa realçar a enorme descoincidência existente entre os níveis de escolaridade dos progenitores e dos jovens em idade escolar, fenómeno correlativo da perda do valor de raridade do capital escolar. Muitos pais transportam consigo, ainda, uma distância considerável quer em relação ao universo escolar, quer em relação às formas de capital cultural objectivado, como é o caso dos livros.

O fenómeno da leitura juvenil deve ser analisado, por isso, tendo em conta as inter-relações, sobredeterminações e cruzamentos existentes entre a oferta disponível, a sua distribuição territorial, a inserção num modelo hegemónico de escola e de aprendizagem, a mediação exercida por modelos familiares em recomposição e a emergência de novos e poderosos contextos de socialização, sem esquecer o vasto terreno dos usos e das apropriações, a um mesmo tempo produto e condição do relacionamento entre as instâncias anteriormente mencionadas.

2. Antropologia do acto leitoral. Usos e significados. A jovem rural e o negro pobre

Mas urge ir mais além, na direcção de análises finas de cariz etnográfico, explorando as mediações entre micro-lógicas do quotidiano e contextos macrosociais. O que significa, por exemplo, ser uma jovem leitora num contexto territorial caracterizado, ainda, por resistências mais ou menos organizadas ao avassalador efeito urbano, onde predominam, porfiando, lógicas familiaristas, assentes em solidariedades mecânicas (em que o eu individual se confunde e dilui no «nós» colectivo), de forte «consciência colectiva» (conceitos durkheimianos de premente acutilância e elevado potencial heurístico...), capazes de reprimir impulsos singulares, veleidades de individualismo sentimental e processos de construção identitária? De que forma a adesão ao livro assenta numa afirmação de género, difusamente combativa das instâncias patriarcais e da tradicional divisão de tarefas? Poderá, nestes contextos, o mundo do impresso assimilar uma rejeição dos enclaves do espaço privado doméstico e um bater de asas em direcção a espaços públicos e semi-públicos? Serão os *stocks* de conhecimentos acumulados pela jovem leitora nos longos processos leitorais uma motivação adicional para um à-vontade emancipador na hora que sempre chega de tomar a palavra, nomear, classificar, construir e assumir uma visão do mundo?

Questões eventualmente pertinentes para um programa de pesquisa em que se entrelaçam contextos sociais, mecanismos de construção social e cultural da realidade e projectos de vida singulares. Pretextos para uma abordagem de cruzamento entre a *biografia* e a *história*, condimentos da imaginação sociológica de acordo com Wright Mills.

Um outro caso, o do jovem negro leitor desempregado habitando num bairro social. Contra a fatalidade das profecias, o espaço acolhedor da biblioteca pública resgatou-o a uma socialização exclusivamente baseada nas regras da rua. Nesse espaço heterotópico (Michel Foucault) encontra uma sobreposição de micro-espacos (a galeria de exposições, a sala de informática com ligação à internet, o canto multimédia e audiovisual, os corredores de estantes de livre acesso, o auditório com seus debates e conferências...) onde é possível conciliar a estruturação de um espaço-tempo (com a fixidez e a segurança física e ontológica que tal implica) e a flexibilidade e polivalência dos usos múltiplos. Nos antipodas, a polifonia da desordem do bairro, essa outra ordem onde é necessário, para sobreviver, estar à-vontade, em afinidade corporal e cognitiva, em disponibilidade absoluta para o nomadismo urbanóide.

Será o mundo do livro um instrumento de mobilidade social para este jovem negro, duplamente excluído, duplamente periférico (pobre e negro)? Um meio de aquisição de mecanismos de consciência social, de afirmação crítica, de contra-ideologia, de ressocialização (ou socialização alternativa) capaz de desmontar e superar as intrincadas barricadas do estigma? Ou, pelo contrário, uma condição para o avolumar de expectativas que não se cumprem e morrem como frustração socialmente implosiva?

Em paralelo e no meio de tudo isto, que lugar ocupa o prazer, o terreno irredutível e por excelência da fruição estética e da recepção cultural?

3. Política cultural da e para a complexidade

Eis onde queria chegar, para além das mencionadas questões epistemológicas e metodológicas. Uma política cultural de promoção da leitura ou é complexa ou nada é. Estratégias unidimensionais estão condenadas ao fracasso. Se a ênfase é apenas colocada no equipamento, na sua inserção territorial e qualidade infraestrutural esquecendo a multiplicidade de públicos, nada feito. Se a multiplicidade de públicos é meramente entendida através de uma grelha de percepção baseada em variáveis macrosociológicas (origem social, idade, género, profissão...) permanece-se no terreno do insuficiente. Se acrescentarmos uma dimensão antropológica dos actos de leitura e uma compreensão contextualizada de tipos-ideais (a

jovem leitora rural, o negro de um bairro social...) estaremos porventura mais perto. Se abandonarmos receitas fáceis e velhas cartilhas e nos aproximarmos, tacteando, dos significados quotidianos da leitura num mundo desigual, globalizado e des-territorializado, incorporando a componente analítica do *projecto de vida* e do *campo de possíveis*, então, quem sabe, desvendaremos o que tende a ficar oculto e veremos para além do que já é visível.

Referências

- COSTA, António Firmino da *et al.* (2000). *Classes sociais na Europa. Sociologia — Problemas e Práticas*, nº 34.
- ESTANQUE, Elísio e MENDES José Manuel (1998). *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal — Um estudo comparativo*. Porto: Afrontamento.
- VIEGAS, José Manuel e COSTA, António Firmino da (orgs.) (1998). *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta.

READING, READINGS — A CONTRIBUTION TO NEW APPROACHES

Abstract

This text begins with an overview of the main findings of reading practices surveys in the Portuguese social formation, then some hypothesis concerning new research perspectives in association with possible meanings for reading practices are discussed. It concludes with some guidelines for a «complex» cultural practice of reading promotion.

LECTURE, LECTURES — QUELQUES CONTRIBUTIONS POUR DES NOUVELLES APPROCHES**Résumé**

Dans ce texte c'est faite une synthèse des principaux résultats des études sur les pratiques de lecture dans la formation social portugaise, on prévoit nouvelles perspectives de recherche en association avec les possibles sens pour les pratiques de lecture et on formule des orientations pour une pratique culturelle «complexe» de promotion de la lecture.

O poder de dar nomes às coisas: sobre reconhecimentos e aprendizagens em práticas e discursos

Maria Clara Keating

Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Este texto tem por base uma pesquisa etnográfica de cerca de três anos, sobre os percursos de literacia vividos, experienciados e partilhados por um grupo de mulheres portuguesas emigrantes no Reino Unido. Uma das conclusões mais significativas desta pesquisa foi o caminho comum de relocalização dos usos de linguagem e de literacia vividos pelas mulheres nos processos de participação em práticas sociais, às vezes opacas, que constituíam o seu dia-a-dia em Londres. Os modos de negociação e participação nestas práticas, assim como as tomadas de decisão a que elas conduziram, ilustram de forma clara os processos de aprendizagem informal e de cognição situada vividos por estas mulheres. Nestes percursos de participação em práticas, estas mulheres usaram determinados dispositivos que, noutro lugar, denominei como simultaneamente mentais, sociais, discursivos e linguísticos (Keating, 2001, 2002). Ao participar em práticas de linguagem e de literacia, estas mulheres *repetiram* formas de ler e escrever, *reconheceram*-nas como "formas de fazer", *reflectiram* sobre elas como práticas existentes nos seus contextos e *recombinaram*-nas para atingir os seus fins. Neste processo apropriaram-se de estratégias que *reiventaram* para a construção das suas identidades em contexto migratório.

1. Introdução

O trabalho que agora se apresenta é parte de uma pesquisa etnográfica de cerca de três anos sobre os usos linguísticos de um grupo de

emigrantes portugueses, homens e mulheres radicados na cidade de Londres, em Inglaterra¹. Parte da pesquisa centrou-se nos percursos por práticas de escrita e leitura, feitos por um grupo de mulheres no momento da sua migração de Portugal para o Reino Unido, tal como me foram narrados em entrevistas, encontros e eventos em que juntas participámos ao longo dos três anos de duração dos contactos. Nestas narrativas encontram-se as experiências com escrita e leitura destas mulheres e, ao mesmo tempo, os processos de relocalização de práticas e hábitos, tanto orais como escritos e lidos, a que elas foram sendo sujeitas ao longo da sua participação em práticas sociais na cidade de Londres (vistas a maior parte das vezes como opacas e de difícil entendimento e controlo). Os modos de negociação e participação nestas práticas, assim como as tomadas de decisão a que elas conduziram em momentos cruciais das suas vidas, ilustram de forma clara alguns dos processos de aprendizagem e de cognição situada vividos por estas mulheres.

Nestes percursos de participação em práticas, estas mulheres pareceram usar determinados mecanismos que denominei como sendo simultaneamente mentais, sociais, discursivos e linguísticos (Keating, 2001, 2002). Ao participar em práticas sociais de escrita e leitura, estas mulheres *repetiram* formas de ler e escrever, *reconheceram*-nas como “formas de fazer”, *reflectiram* sobre elas como “práticas”, e *recombinaram* formas de escrita e leitura existentes nos seus contextos para atingir os seus propósitos. Foi neste processo que elas reinventaram estratégias e as *reivindicaram* como “suas”, apropriando-se delas para a construção e re-invenção das suas identidades em contexto migratório.

Num texto que se insere num volume de reflexão sobre “literacias”, e sobre a palavra “literacia” em português, não poderei deixar de apresentar, de uma forma geral, alguns dos pontos de partida que me motivaram a levar a cabo este estudo². Reconfiguram-se aqui as razões para a escrita de um texto que pretende dialogar com investigadores experientes na reflexão sobre “escola” e “educação”, “discurso escolar”, “escrita” e “leitura”. Além disso, a mestiçagem de uma formação de base feita num valém entre Coimbra, Cambridge e Lancaster, tendo partido das línguas e literaturas modernas para a linguística e desta para as abordagens sociais, culturais, literárias, e antropológicas, não me permitiu utilizar um só método, nem olhar apenas

segundo uma única perspectiva a experiência migrante das mulheres que estudei em Londres. Daí a necessidade de apresentar de uma forma geral alguns dos pontos de partida teóricos e algumas das perplexidades sobre migrações e identidades que me motivaram a empenhar neste estudo e que parecem diferir, de algum modo, do tipo de trabalho feito no âmbito dos estudos sobre escrita e leitura, tal como estes se configuram em Portugal, normalmente confinados aos espaços da educação e da escola ou para eles orientados.

Este texto será dividido em duas partes. Numa primeira parte apresentam-se algumas das perplexidades acima mencionadas, assim como alguns aspectos do enquadramento teórico e da metodologia que informou este estudo, e que pautaram de uma maneira simultaneamente prática e teórica as perspectivas sobre escrita, leitura e aprendizagem que fui descobrindo ao longo da pesquisa.

Tendo em conta o enquadramento já descrito no início do texto, pretendo na segunda parte deste texto concentrar-me num dos estágios de participação em práticas — o de dar nomes a acções fortuitas com escrita, leitura e oralidade — e analisar mais especificamente os tipos de mecanismos que parecem sustentar essa própria acção de “nomear”, em que o mecanismo do “reconhecimento” parece desempenhar uma função importante. Para isso, usarei como ilustração as experiências vividas com a escrita e a leitura de Zélia, que de empregada doméstica passou a tradutora e intérprete legal, reconhecida pelo Institute of Linguists de Londres, e que, no momento da minha saída do campo, desempenhava um papel preponderante na sobrevivência de muitos membros da comunidade portuguesa do sul desta cidade.

2. Migração, “literacia” e identidades — das rotas e das raízes

Migração como metáfora para o uso da escrita e da leitura.

He's been here longer than he was there, there was where he begun.
His now is here.
There is where he wants to lay to rest when his life is done
Who is he?
Where does he belong?
He feels so in-between
His mind is confused, his thoughts bi-lingual
What is his future dream?

He respects it here, is quite happy to stay.
 Yet he wishes he was there, never went away.
 Here he's a foreigner, never quite accepted.
 There he's an emigrant, not always respected
 An outsider who came in
 An insider who went out

(J.V., *Basement writer*)

O *Basement Writers* é um grupo de escritores que se encontram periodicamente no East End de Londres para comparar, promover, ler e partilhar a sua escrita criativa. O grupo é apoiado pela junta de freguesia local (*local council*), que lhes dá acesso a um espaço para reuniões e a um fundo de maneio para a promoção e publicação das suas produções. Este grupo tem existência há mais de vinte anos no mesmo local, e o seu projecto tem sido copiado em muitas outras áreas da cidade, no intuito de promover a escrita e a acção criativa a partir das bases.

J.V. é *Basement Writer*. Casada com Mário há mais de vinte anos, viveu desde criança no East End. Por esta razão, J.V. testemunhou as idas e vindas de diferentes populações imigradas em Londres, de portugueses e espanhóis a coreanos e chineses, e nos últimos tempos, a migrantes do leste da Europa. Tendo casado com um português, esta mulher inglesa acompanhou mais de perto a vida dos emigrantes portugueses da sua zona. Este poema, que partilhou comigo num dos nossos encontros, foi a forma por ela encontrada para descrever as identidades híbridas e fragmentadas que ainda hoje testemunha no seu marido, um homem que dialoga forte e emocionalmente com a sua condição de "migrante" e de "português", num mundo urbano como o de Londres, dominado pelo inglês.

O poema de J.V. condensa de forma interessante muitas das motivações que me fizeram empenhar numa pesquisa em contexto de emigração. De um modo geral, e partindo da minha visão monolíngue do mundo, fascinava-me o carácter aparentemente fragmentado da experiência migrante. Experiências migrantes são multilíngues, e isto permite ao migrante um acesso a códigos, discursos e mundos de naturezas muito diferentes, que fazem emergir formas e espaços híbridos profundamente criativos e nem sempre reconhecidos como tal (cf. Bhaba, H. 1990, 1994). Interessavam-me os aspectos da des-localização e re-localização, implícitos na experiência migrante e, em particular, os modos de resolução destas mobilidades nas

mentes dos adultos, nas suas vidas sociais e nos seus discursos, atitudes e valores culturais. De certo modo, estes poderiam ajudar a entender as formas como as pessoas se situam nas sociedades modernas, cada vez mais móveis, cosmopolitas, híbridas e globais. Des-localização e re-localização estão sem dúvidas prenhes de relações de poder. Em situações híbridas em que nada é o que parece ser, e onde os significados são particularmente vulneráveis, com tendência para se destruírem e de novo acontecerem, cada pessoa cria o seu sentido alternativo próprio, resolvendo assim os seus próprios jogos de poder. Foi, também, para tentar entender estes mecanismos pessoais, que decidi enveredar por este híbrido caminho de entendimento.

Diz Ian Chambers (1994: 2):

Migration, together with the enunciation of cultural borders and crossings, is also deeply inscribed in the itineraries of much contemporary reasoning. For migrancy and exile, as Edward Said points out, involves a 'discontinuous state of being', a form of picking a quarrel with where you come from. It has thereby been transformed 'into a potent, even enriching, motif of modern culture'. For: The exile knows that in a secular and contingent world, homes are always provisional. Borders and barriers, which enclose us within the safety of familiar territory can also become prisons and are often defended beyond reason or necessity. Exiles cross borders, break barriers of thought and experience (Edward Said, 'Reflection on Exile', pp. 357-63).

Questões de migração, de rotas e raízes, de viagens e mobilidade, de fronteiras e travessias, são metáforas correntes para pensar identidades, culturas e sociedades³. A pessoa nómada, a exilada, a viajante e a emigrante, tal como nos diz Said, quebra barreiras e barricadas de pensamento e de experiência. Os seus actos de mobilidade implicam modos descontínuos de ser e de estar, que simultaneamente dialogam com o sítio de onde se veio, reconstituem essas narrativas e reinventam os lares para onde se quer regressar. Ou progredir.

Se a metáfora de David Barton para falar de "literacia" era a da "ecologia", (Barton, 1994), a minha metáfora tomou-se a das raízes, rotas e migrações, que implica o fluir contínuo da mudança e transformação, tanto pessoal como social. Quando se decide emigrar, decide-se melhorar a vida. É por isso importante olhar para a migração como uma tentativa feita por pessoas que pretendem lutar pelas condições melhores que o "sonho americano" (ou britânico, ou francês, ou alemão, ou do Norte em geral) lhes pode providenciar. Encontrar o inesperado faz parte desse caminho. A filosofia

quotidiana da emigração é a de lidar com as novas condições tal como elas vão aparecendo. Neste processo, os usos linguísticos, assim como os de escrita e leitura, desempenham uma função crucial. Por esta razão, 'migração' pode tornar-se uma metáfora que nos dá a ver mecanismos de linguagem, de "literacia" e de aprendizagem, que ultrapassam a mera escolarização formal e no entanto interagem com esta de formas interessantes. Foi esta interface dinâmica entre linguagem e uso linguístico, usos de escrita e leitura, e aprendizagem, que me interessava explorar no meu trabalho.

"Literacia" como metáfora para identidade e identificação

Se as ideias de ecologia, ou de migração, podem ser metáforas para pensar a "literacia", esta também pode ser, pelo seu lado, metáfora para pensar as vidas quotidianas das pessoas, as suas identidades e os seus valores. Não me pretendo aqui alongar sobre o movimento dos sentidos da palavra "literacia" em português, que Graça Pinto tão bem resumiu no seu texto incluído neste volume. Desde o início "literacia" (para mim, um questionável, debatível, mas de momento incontornável anglicismo vindo de "literacy") foi para mim prática social (Street, 1995). Ao longo do meu trabalho, foram recorrentes as questões de identidade e identificação, à medida que os participantes falavam dos seus usos orais, escritos e lidos, em português e em inglês. Era a identificação com esses usos que ligava os usos às práticas sociais de escrita e leitura em português e em inglês, e estas aos valores e ideologias que as sustentavam como tal na cidade de Londres (cf. Rockhill, 1995).

O meu interesse por questões de migração sempre esteve ligado aos processos sociais e pessoais de configurações de identidade e identificação e à forma como estes são permeados por questões de poder. No início queria olhar para a situação de migração segundo duas perspectivas ligadas à identidade. Em primeiro lugar, estava interessada na forma como a identidade nacional portuguesa se reconfigura nas comunidades de portugueses emigrados no mundo. Em segundo lugar, interessava-me a experiência das mulheres e as formas como estas configuravam as suas identidades à medida que lidavam com as condições que as constrangiam, e que eu via acontecer em três dimensões — a identidade nacional ou étnica, a identidade sexual, a dimensão de classe. Na formação das experiências das mulheres migrantes pode entrecruzar-se um conjunto de forças sociais e estruturais, como a

diferença sexual, a nacionalidade, a diáspora e a migração, profundamente contraditórias e ambivalentes (cf. Buijs, 1993, Martin-Jones, 2000). Assim, assumi desde o princípio a complexidade e a hibridiz de tais experiências, simultaneamente pessoais e sociais, e antes do mais, forjadas na linguagem, isto é, no uso de línguas e nos usos de escritas e leituras estruturalmente diferentes.

Outras razões me motivaram para a pesquisa sobre a situação linguística dos emigrantes portugueses no Reino Unido. Em primeiro lugar, o papel essencial desempenhado pela migração (pela emigração em particular e agora mais recentemente pelo regresso dos emigrantes e pelas novas situações sociais de imigração) no forjar das identidades sociais dos portugueses. Em segundo lugar, as dificuldades que a sociedade portuguesa, e em particular o sistema educativo, sente no reconhecimento das experiências multilíngues e fragmentadas da maioria da sua população, precisamente devido a uma tendência profundamente monolíngue e prescritiva de ver a cultura, a sociedade e a língua portuguesas.

Emigração, regresso de emigrantes e imigração de outros países, nomeadamente de África e da Europa de Leste, estão a mudar de formas drásticas e rápidas o perfil social, económico e cultural de Portugal. A posição semi-periférica de um país que simultaneamente importa e exporta força de trabalho, sendo país de emigrantes e de imigrantes, dá a Portugal um perfil único de ser centro e periferia, e confere-lhe uma ambivalência (até mesmo metodológica) já mencionada e explorada sob vários pontos de vista (cf. Santos, por exemplo). De uma perspectiva sociolinguística, a possibilidade de imaginar o caso de uma professora licenciada numa Universidade portuguesa a ensinar 'alemão' a falantes nativos de 'alemão' recentemente chegados da Alemanha (ou doutro país de emigração portuguesa), faz-nos pensar em "que tipo de alemão se ensina no estrangeiro" vs. "que tipo de alemão realmente se fala na Alemanha". Por outro lado, a incapacidade que muita desta chamada segunda geração tem de frequentar com sucesso as instituições de ensino secundário ou superior de Portugal devido ao seu 'desconhecimento da língua portuguesa', quando sempre se consideraram falantes nativos de português, (o que inconscientemente cria o "estigma" que envolve a própria identidade de "emigrante na sua própria terra"), faz-nos pensar seriamente sobre as definições de 'português', 'inglês' ou outra língua, que estão em jogo

nestas situações. Como este caso, existem outros, mais graves, envolvendo outras línguas e maiores diferenças culturais e sociais.

A definição de língua por estados-nação, por instituições escolares ou outras, e antes de tudo o mais, pelos agentes envolvidos nestas interações sociais, seja a chamada 'segunda geração de emigrantes', sejam as pessoas que mais de perto se relacionam com estes, como os professores, os pais, os explicadores e outros mentores, podem transmitir determinadas ideologias de língua que correm o risco de bloquear capacidades e recursos linguísticos multilíngues que, noutros espaços estruturais e noutras configurações sociais, seriam altamente positivos. A meu ver, estas 'ideologias' são forçadas ao nível local e em situação de interação, e é precisamente no espaço das ambivalências e das não-identidades que se encontram os desafios mais importantes para a definição de língua e de norma, para a análise dos conflitos e dos contactos entre línguas, assim como para a análise da criação e da reinvenção de sentidos novos para palavras velhas, e de palavras novas para sentidos novos. A investigação de pendor etnográfico e qualitativo sobre as experiências vividas com línguas e escritas e leituras por pessoas que passaram por uma experiência de emigração em Portugal (seja ela de emigração, de imigração ou de retorno), pode vir a dar-nos novas perspectivas sobre situações de cognição e uso linguístico que nos permitam olhar de forma diferente para a aprendizagem que, se bem que profundamente afectada pela educação e pela escola, as ultrapassa de formas surpreendentes.

Escolhi trabalhar em Londres por duas razões. Em primeiro lugar, este era o espaço em que o português e o inglês se digladiavam em contexto europeu, contexto este em constante processo de globalização. Em segundo lugar, Londres nunca foi considerado um lugar tradicional de emigração portuguesa, embora possamos localizar fluxos significativos de emigração portuguesa para Londres desde 1960 (Madeira, 1993). Com a entrada de Portugal na União Europeia, o perfil da comunidade portuguesa em Londres passou por um rápido processo de transformação e tem vindo a tornar-se mais fluido e cosmopolita, com uma mobilidade frequente entre Portugal e o Reino Unido. Ao tempo do meu trabalho de campo (entre 94 e 97), a pastelaria portuguesa tinha-se tornado símbolo de uma certa elite da moda, e o pequeno comércio e as pequenas empresas proliferavam um pouco por

toda a cidade, com maior intensidade na zona de Stockwell. Estas transformações no perfil social da comunidade portuguesa (que de "imigrada" se transformava em "cidadã europeia") afectavam as percepções de "comunidade" por parte de migrantes e não-migrantes e afectavam o modo como os emigrantes portugueses se viam como residentes em Londres, e usavam no dia a dia os recursos linguísticos orais, escritos e lidos ao seu dispor. Em situações de rápida transformação social, a linguagem e os seus padrões de uso acompanham (muitas vezes reproduzindo, resistindo ou mesmo reinventando) as mudanças que acontecem ao nível das estruturas, instituições e políticas, e que neste caso se reflectiam nas práticas culturais e linguísticas dos falantes de português na cidade de Londres.

As razões que me levaram a não enveredar por uma investigação na área da educação foram várias. Antes do mais, os meus interesses eram motivados por questões sociológicas e culturais sobre identidades e identificações, de que a educação e a escola eram apenas uma parte. De uma forma geral, era claro que as experiências de escrita e leitura vividas pelas mulheres que acompanhei incluíam e eram moldadas por experiências de inclusão ou exclusão de vários sistemas e discursos escolares (portugueses e ingleses), mas estas não eram as únicas experiências relatadas. Também como um exercício pessoal de resistência aos meus próprios preconceitos, quis manter as questões sobre educação, escola e aprendizagem formal no silêncio e na penumbra e dar voz à existência de outros espaços de usos linguísticos e outros espaços de aprendizagem, como o espaço laboral, o espaço doméstico ou o espaço comunitário. Manter a educação de fora foi assim um objectivo tão artificial como o de focar apenas a educação. Na verdade, esta necessidade de resistência teve eco nas mulheres e nos homens que participaram no meu estudo, quando falávamos de línguas, escritas e leituras, português ou inglês. Uma vez que era a "escola da vida" que aparecia como uma das maiores qualidades nas pessoas com quem contactei, decidi dar-lhe o valor que os participantes do meu estudo lhe davam e a ênfase que, nas suas opiniões, merecia.

Posso assim dizer que tive dois objectivos de fundo na minha pesquisa. Primeiro, queria entender o modo como o uso oral, escrito e lido, em mais do que uma língua, participou nos processos de construção de identidades pessoais e sociais dos indivíduos que entrevistei em Londres. Em

segundo lugar, quis salientar a existência destes processos como sendo dinâmicos e criativos, no sentido em que as próprias pessoas desempenham um papel activo e transformador no forjar dessas mesmas identidades. Gradualmente, foquei a atenção do meu trabalho nos modos como um conjunto de mulheres portuguesas criou novas identidades nas suas vidas públicas e privadas no contexto de Londres, nas práticas sociais que sustinham as identidades destas mulheres, e nos modos como os usos acima mencionados permeavam estes mesmos processos identitários. Uma vez que assumia que estes processos eram sustentados por determinados espaços de poder e modos de conhecimento, senti necessidade de me empenhar numa etnografia que me permitisse olhar para os usos de língua, de escritas e de leituras em contextos situados. Com Christopher Candlin, assumi que a etnografia é central para o processo de pesquisa linguística, tentando desenvolver uma abordagem que privilegiasse o mais possível "as experiências de vida daqueles com quem colaboramos como investigadores e que nos providenciam os dados, desta forma restaurando os desequilíbrios inerentes" entre observador e observado (Candlin, 1995). Muitas destas formas subjectivas de ser e estar foram, por isso mesmo, aferidas, discutidas, e debatidas entre observadora e observadas ao longo de um período longo de contactos e de colaboração frequente.

Escrita e leitura como prática social

Encontrar os instrumentos certos para analisar as intuições sobre linguagem, escrita e leitura e a construção de identidades dadas pelas participantes no meu estudo, não foi tarefa fácil. Com o tempo, fui trazendo para as minhas análises intuições, abordagens de campo e disciplinas diferentes, assumindo a natureza transdisciplinar do meu trabalho. De uma maneira geral, posso referir três grandes áreas usadas na minha investigação: "os *New Literacy Studies*"; a Análise Crítica do Discurso, e as teorias sociais de aprendizagem.

Em primeiro lugar, os Novos Estudos sobre Escrita e Leitura (*New Literacy Studies*) permitiram-me entender a escrita e a leitura como "só fazendo totalmente sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais, culturais (a que se podem juntar as condições históricas, políticas e económicas) de que fazem parte" (Gee, 2000: 180). David Barton define "literacia como prática social" da seguinte forma:

Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However, practices are not observable units of behaviour since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships (see Street 1993: 12). This includes people's awareness of literacy, constructions of literacy and discourses of literacy, how people talk about and make sense of literacy. These are processes internal to the individual; at the same time, practices are the social processes, which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities. Practices are shaped by social rules, which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them. They straddle the distinction between individual and social world, and literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals (Barton and Hamilton, 1998: 7).

Ao definir práticas de escrita e leitura como modos culturais de uso dos materiais e artefactos escritos de que as pessoas dispõem nas suas vidas, Barton e Hamilton estabelecem a ponte entre o que está "do lado de fora" como cultural e social, e do "lado de dentro", nos usos e entendimentos a nível individual. Em primeiro lugar, práticas são os padrões de comportamento, as acções de rotina e as actividades das pessoas, no sentido em que essas acções são reguladas por aquilo que se pode definir como "regras sociais". Destas "regras sociais" que prescrevem o acesso e a produção das práticas de escrita e leitura podem inferir-se variados aspectos de "o social", incluindo aquilo que é descrito desde Marx como *praxis*, o que permite compreender com mais profundidade as configurações espaço-temporais dos aspectos históricos, sócio-estruturais, prescritivos e reguladores das práticas de escrita e leitura⁴. Em segundo lugar, práticas são os valores que as pessoas conferem à escrita, à leitura, e às formas de lidar com materiais escritos e lidos, incluindo a consciência que têm (ou não) de que o que fazem com escrita e leitura é (ou pode ser) prática social. Barton e Hamilton sugerem que estas "consciências", discursos e construções sociais de escrita e leitura são internos aos indivíduos, uma vez que são "cognições partilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais, existentes nas relações entre pessoas, entre grupo e entre comunidades".

Na minha opinião, mais do que serem *representadas* por ideologias e valores, estas cognições sociais parecem *emergir* nas negociações de sentidos feitas pelas pessoas em interações sociais situadas. As

consciências e os valores interiorizam-se pela interacção social e no diálogo entre línguas, textos e contextos materiais, de entre muitos outros factores que participam no evento de escrita e leitura. Trazer uma abordagem linguística a tudo isto ajuda a compreender que estes “processos de fazer sentido” são simultaneamente pessoais e sociais. As identidades sociais e as ideologias, como referem Barton e Hamilton (*Op.cit.*), são forjadas e negociadas consoante as práticas e os valores que as pessoas trazem para o acto de interacção e para o momento do discurso. Padrões de comportamento, acções rotineiras e repetidas, ideologias e cognições partilhadas, consciências ou construções sociais são por isso discursivos, na medida em que tomam corpo e existência pela linguagem e pelo uso linguístico. Mas terão que ser vistos à luz do modo como as pessoas, enquanto indivíduos com histórias e biografias, agem e se empenham linguisticamente nesses actos e participam, muitas vezes de formas transformadoras, na construção dessas práticas sociais de escrita e leitura.

Tal como Barton e Hamilton, senti a necessidade de entender a maneira como se pode estabelecer esta ligação entre fazeres e entendimentos individuais e usos culturais/sociais de escrita e leitura. Encontrei parte dessa ligação na maneira como Wenger (1998) define “prática” no âmbito da teoria de comunidades de prática. Este conceito dá ênfase às acções pessoais, tal como estas se articulam em formas partilhadas de fazer e entender, por pessoas que se consideram membros de uma comunidade com um objectivo em comum – a comunidade de prática. Wenger abre também algumas maneiras de situar estes conhecimentos partilhados em contextos sociais e históricos mais vastos, e, sobretudo, apresenta uma teoria social de aprendizagem que descreve claramente as dinâmicas de transformação pessoal produzidas à medida que se vai participando em comunidades de prática, e se vai modificando, nesse processo, essa mesma prática. Aprendizagem é, neste sentido, a transformação gradual das formas de participação usadas, à medida que as pessoas se vão tornando membros de comunidades de prática, algo já mencionado noutras teorias sociais de aprendizagem⁵. Ela implica dinâmicas de negociação, que Wenger descreve como sendo de participação na prática e “reificação” dessa mesma prática. Nesse sentido, liga a transformação pessoal à transformação social, se bem que com algumas restrições e limitações⁶.

A teoria social de aprendizagem apresentada por Etienne Wenger é sustentada pela noção de prática social. É a prática social que sustém a aprendizagem e logo, a construção de identidades. Práticas, aprendizagens e identidades constituem-se mutuamente, uma vez que elas implicam acção, entendimento e sentidos de si próprio e dos outros, partilhados por um grupo de indivíduos que se formam em comunidade ou grupo porque têm um ou mais interesses e objectivos em comum:

“The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice. Such a concept of practice includes both the explicit and the tacit. It includes what is said and what is left unsaid, what is represented and what is assumed. It includes the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specified criteria, codified procedures, regulations, and contracts that various practices make explicit for a variety of purposes. But it also includes the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognisable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world-views. Most of these may never be articulated, yet they are unmistakable signs of membership in communities of practice and are crucial to the success of their enterprises” (Wenger, 1998: 47).

A abordagem de Wenger liga-se às noções de prática social acima mencionadas de várias formas. Em primeiro lugar, a acção partilhada implica a localização histórica e social desta acção, não só em termos de hábitos e rotinas, mas também em termos de *praxis* social — o que implica que estas acções constituem e são constituídas pelas estruturas sociais que as enquadram. Em segundo lugar, a acção partilhada implica valores, sentimentos, emoções e sentidos comuns, isto é, um conjunto de atitudes e opiniões perante a acção propriamente dita. Neste sentido, vai ao encontro da intuição de que as práticas estão situadas tanto “dentro” como “fora” dos indivíduos, simultaneamente visíveis e explícitas como tácitas e invisíveis. É nesse sentido que estas práticas são sustentadas por ideologias que apenas tomam forma quando é necessário — concretizando-se através de regulamentos, procedimentos, materiais diversos, como cartazes e papéis pendurados em locais reconhecidos, formas de falar sobre elas, opiniões dadas em conversas, etc. O que se torna novidade nesta abordagem são as negociações dinâmicas subjacentes a todos estes aspectos. Por trás destes aspectos históricos e, no entanto, implícitos da prática, está o processo activo da pessoa que faz sentido da prática e constrói sentidos através dela.

Contudo, uma vez que Wenger apresenta uma teoria social da aprendizagem, a sua perspectiva sobre interacção social é necessariamente consensual. Wenger apresenta um modelo de interacção em que as pessoas têm como objectivo chegar a consenso, de forma a criar empenhamento e entendimento partilhado sobre aquilo que se faz em conjunto, no sentido da criação de um espaço de intersubjectividade (cf. Rogoff, 1990) — isto é, um espaço de empatia que permita a aprendizagem e o desenvolvimento. Por isso, Wenger dá ênfase constante à partilha, ao desenvolvimento de rotinas locais e à forma como estas existem para serem transmitidas aos novos membros da comunidade, aos aprendizes de práticas. Na opinião deste autor, os modos de fazer a prática são consolidados na medida em que os aprendizes os reproduzem de formas sempre novas, mas essas 'novidades' são usadas apenas para serem integradas e manter a continuidade da existência da prática e da identidade por ela proposta (Wenger, 1998: 124). Neste sentido, questões como o que está decidido como fazendo ou não parte da prática, assumem-se como já resolvidas e indiscutíveis. Práticas e constelações de práticas existem como unidades, com os seus centros e as suas periferias, e as tensões de quem forma a prática e com que interesses, não parecem constituir qualquer problema.

Por outro lado, a construção e negociação de sentidos limita-se, para Wenger, àquilo que ele considera a participação e a "reificação", isto é, as dinâmicas que sustentam o processo de aprendizagem; mas nunca se diz que também esses são processos semióticos, linguísticos e eminentemente discursivos. Wenger define linguagem como estilos, géneros e registos estáveis, que sinalizam a existência de práticas, mas esquece as dinâmicas envolvidas no processo durante o qual algo se 'torna género ou estilo'. Por outro lado, também não discute o carácter linguístico e semiótico do próprio processo de participação em práticas, na medida em que é pela linguagem ao dispor da aprendiza que esta gradualmente vai fazendo sentido da prática em que participa⁷. É neste sentido também que Wenger descreve discurso como "recurso" mas não refere que o próprio processo em que algo se "torna recurso" é um facto eminentemente discursivo. Por isso, a sua definição de 'prática' necessita, a meu ver, ser complementada com abordagens que tentem entender a negociação de sentidos enquanto acções linguísticas e semiótico-sociais e enquanto 'práticas discursivas'. Esta perspectiva é

adoptada por algumas abordagens críticas à análise do discurso, como é o caso da reflexão proposta por Lillie Chouliaraki e Norman Fairclough (2000).

A abordagem ao discurso proposta por Chouliaraki e Fairclough é um desenvolvimento recente na Análise Crítica do Discurso. A Análise Crítica do Discurso (ACD) tenta desenvolver abordagens sociais ao estudo da linguagem, dando ênfase a uma função verificada no uso da linguagem, que consiste em criar relações de poder e ideologia e simultaneamente ser criado por elas, mantendo desta forma a existência das organizações e estruturas que constituem a textura social. Este tipo de análise linguística não se proclama neutra na sua prática científica, pretendendo antes ajudar a desenvolver nas pessoas que a usam uma consciência social e crítica dos usos da linguagem em todos os campos da vida social, o que poderá levar, eventualmente, a despoletar processos de emancipação, transformação e mudança individual e social (Fairclough, 1989, 1992, Fairclough e Wodak, 1997). Parte essencial dos objectivos da análise crítica do discurso é o seu empenhamento social, o que a leva a investigar as formas pelas quais a linguagem cria desigualdades, hegemonias, representações sociais e, subsequentemente, as formas pelas quais ela resiste, subverte e transforma desigualdades em igualdades, homogeneidades em heterogeneidades e representações sociais em representações outras.

A abordagem de Chouliaraki e Fairclough à Análise Crítica do Discurso proclama-se como uma tentativa académica de "elevar" este tipo de análise ao estatuto de análise social. Neste sentido, tem como objectivo fundamental dar uma visão complexa da linguagem e do discurso e assume-se abertamente como prática abstracta e teórica. Os autores reclamam para a ACD uma posição única de observação e análise do social, uma vez que esta dá ênfase em particular aos mecanismos linguísticos e semióticos que acontecem na prática social. Inspirados pela abordagem filosófica do realismo crítico (Bhaskar, 1986, Collier, 1994), Chouliaraki e Fairclough vêem a vida como um sistema aberto, sustentado por mecanismos que operam em dimensões e níveis diferentes da vida — psicológicos, sociais, físicos, económicos e outros. Estes mecanismos interagem de modos complexos e dependem uns dos outros na configuração de um dado evento. No entanto, cada dimensão opera com os seus próprios mecanismos e estruturas particulares, não podendo ser absorvida por mecanismos de outras dimensões. Isto permite modos

específicos de comportamento que nos permitem, por um lado, dar conta da complexidade e no entanto da sistematicidade, da abertura e da imprevisibilidade da vida. Esta mundivisão reconhece que os mecanismos são simultaneamente únicos na forma como são estruturados, e, no entanto, abertos à mudança e transformação. Isto acontece porque os mecanismos e dimensões da vida dependem uns dos outros, seja no âmbito de uma dada dimensão da vida ou entre várias dimensões, e também porque todos estes mecanismos agem ao mesmo tempo, configurando-se uns aos outros em eventos particulares (Chouliaraki e Fairclough, 2000: 20-21).

Segundo a perspectiva destes autores, a semiose (isto é, o processo de criar sentidos) e a linguagem operam como uma dimensão particular da vida, sustentada por vários outros mecanismos, vindos de outras dimensões, (como a dimensão biológica ou a dimensão social). Todos estes factores configuram a linguagem e, ao mesmo tempo, permitem-lhe a existência de mecanismos próprios. Neste sentido, a linguagem verbal tem mecanismos únicos que agem sobre determinados eventos, em reconfigurações e diálogos constantes com outras dimensões da vida (Chouliaraki e Fairclough, 2000: 20). A semiose é, assim, encarada como uma dimensão particular da vida, com mecanismos próprios, actuando em eventos particulares, o que me pareceu especialmente produtivo para uma abordagem que pretendia assumir a complexidade da situação em estudo. De certa forma, esta perspectiva da semiose deu-me um enquadramento a partir do qual se poderiam compreender os mecanismos de aprendizagem envolvidos na participação das mulheres em prática social, assim como os mecanismos discursivos implicados nestas mesmas participações. Ao fazê-lo, ela ajudou-me a integrar numa abordagem discursiva as questões de aprendizagem e participação em prática, tal como estes eram sugeridos pela abordagem de Wenger.

Discutir os pontos de vista teóricos e filosóficos subjacentes à perspectiva sobre semiose acima mencionada, e a forma como esta se liga à definição de aprendizagem proposta por Wenger, é um objectivo demasiado ambicioso para este texto. A necessidade de o fazer deveu-se à necessidade que tive de complementar a teoria de Wenger com uma perspectiva sobre o discurso, e de compreender que as relações entre coisas (isto é, as negociações de sentido) se estabelecem no uso da linguagem e que, neste sentido, existe a necessidade de desenvolver algumas formas de

compreender os usos da linguagem e do discurso no âmbito de uma teoria social de aprendizagem.

Chouliaraki e Fairclough permitiram-me estabelecer essa relação. Na sua perspectiva, o discurso e a semiose têm os seus mecanismos próprios, que operam em eventos sociais e que permitem às pessoas "fazer a ligação entre as estruturas sociais e os seus mecanismos por um lado, e eventos concretos por outro — entre a sociedade e as vidas vividas pelas pessoas":

We shall use the term 'discourse' to refer to semiotic elements of social practices. Discourse therefore includes language (written and spoken and in combination with other semiotics, for example with music in singing) and visual images (for instance, photographs, films). The concept of discourse can be understood as a particular perspective on the various forms of semiosis — it sees them as moments of social practice in their articulation with other non-discursive moments. Social practices are always ways of socially interacting — ways for people to act practically together in the production of social life, in work, in play, in their homes, in the street and so forth. It is easy for a critical science oriented to the abstract structures and social relations of societies and the ways in which they are reproduced and transformed to miss the richness and complexity of social interaction. And yet it is of crucial importance for any dialectically conceived critical theory to grasp the complex qualities of social interaction (...). Social interaction is also the nursery for new social forms and themes of all sorts (Volosinov, 1973) out of which the materials are forged for new social relations, new social identities and new social structures. So the generative, emergent qualities of social interaction are crucial. Not all interaction is discursive (...) but most interaction involves discourse (...). So it makes sense to focus on discourse to gain insights into social interaction (Chouliaraki e Fairclough, 2000: 38).

Ao definirem "discurso" como "momento de prática social", Chouliaraki e Fairclough complementam a teoria social de aprendizagem de Wenger de uma maneira bastante útil. Dado que as práticas sociais têm os seus momentos discursivos, é nesses momentos que são articulados os sentidos e que se estabelecem relações semióticas entre os elementos discursivos e não-discursivos da prática. São estes elementos que permitem o aparecimento de determinados campos discursivos (por exemplo, o discurso legal, o educacional, o económico, entre vários outros), que sustentam e são sustentados por ordens sociais e organizações sociais particulares. Por outro lado, estes "momentos discursivos de práticas sociais" acontecem quando existe interacção entre indivíduos. A interacção é, por isso, uma forma (mas não a única) de desmontar e observar os mecanismos discursivos que estão em jogo num dado evento.

Nesta perspectiva, o conceito de interacção social é uma forma de olhar para os modos pelos quais os indivíduos "agem em conjunto para produzir vida social", permitindo olhar de modo complexo e rico para o modo como o social se reproduz ou se transforma. Por isso estes autores consideram a interacção social como um "berçário para novas formas sociais". Porque é local, e porque é no local que melhor se descobrem as tensões entre a reprodução do velho e a produção das novas formas de vida social, eu poderia propor, com Wenger e outros, que a interacção social é também o espaço privilegiado para entender os processos de aprendizagem envolvidos nas dinâmicas acima referidas.

Wenger vê a aprendizagem como participação em prática social, e como tal, na interacção entre as pessoas em contextos e espaços sociais específicos. À medida que participam em interacção, os indivíduos transportam as suas experiências anteriores de participação, e logo, as formas como viveram anteriormente as expressões linguísticas que utilizam no momento de um determinado evento. Na medida em que interage socialmente, cada pessoa negocia sentidos e estabelece relações entre a sua própria experiência e as expressões linguísticas, discursos e experiências vindas dos outros. Esta negociação localiza-se e configura-se, como Fairclough bem descreve, por restrições e condicionamentos espaciais e temporais, mas também por factores que pertencem a ordens políticas, económicas e sociais, entre outras.

Neste sentido, olhar para o discurso como momento semiótico de prática social abre mais do que uma forma de estabelecer relações, à medida que a pessoa se empenha num processo de negociação e construção de sentidos. Em primeiro lugar, sentidos e recursos são articulados com outros sentidos, e, neste processo, fazem eco, dão voz, absorvem ou "interiorizam" ("internalisation", cf. Harvey, D., 1996⁸) determinados modos de "fazer coisas com as palavras", na medida em que se ligam a outros momentos de prática social. Em segundo lugar, as pessoas relacionam-se de formas diferentes com os discursos e com os momentos discursivos das práticas sociais, dependendo das suas atitudes e valores, das formas como tiveram ou não acesso a um certo número e a um certo tipo de práticas sociais, assim como dos significados que consubstanciaram e tornaram seus no decorrer dessa participação⁹.

De uma maneira geral, o enquadramento teórico deste trabalho tentou trazer aos estudos de escrita e leitura como prática social, e aos estudos

sobre o discurso¹⁰, um enfoque na participação da pessoa em prática social, tanto no momento da percepção de actos como práticas sociais, como noutros momentos e noutros processos de relação entre indivíduos e práticas sociais. Com este objectivo, recorri às teorias sociais de aprendizagem que definem a aprendizagem e o desenvolvimento como a transformação dos indivíduos e das suas acções, tanto em processos de participação em comunidades de prática (Lave e Wenger, 1990, Chaiklin e Lave, 1993, Wenger, 1998), como em processos de aprendizagem expansiva em momentos de participação em actividades historicamente situadas, tal como elas se têm vindo a definir no âmbito das teorias da actividade de inspiração vigotskiana (Engeström, 1999). Mencionei estes aspectos ao ilustrar as experiências vividas com escrita e leitura de Zélia, nos seus momentos de relocalização de Portugal para o contexto social de Londres e em momentos posteriores de enraizamento naquela cidade.

3. "Contando histórias às crianças"

A história de Zélia

Em 1997 quando a encontrei pela primeira vez, Zélia tinha cerca de trinta anos e vinha de uma aldeia situada na costa norte da ilha da Madeira, a uma distância longa, montanhosa e tortuosa do Funchal. Zélia veio para Londres em 1988 ainda bastante nova. Durante a sua adolescência na Madeira, Zélia passou por alguns conflitos com a família, no sentido de esta a deixar ir para o Funchal estudar na escola secundária, coisa que não existia na sua aldeia natal. Tendo conseguido mudar-se para o Funchal, Zélia frequentou a escola politécnica, mas não acabou os estudos. A razão que a levou a mudar-se para Londres foi querer arranjar dinheiro suficiente para poder acabar os estudos secundários em Portugal e frequentar uma Faculdade de Direito, em Lisboa ou Coimbra. Como muitas outras, a escolha de Londres deveu-se às redes sociais que Zélia já tinha nesta cidade, nomeadamente uma irmã, que lhe arranhou um emprego como empregada doméstica interna e babysitter. Desde esse momento, Zélia tem vindo a trabalhar na zona de Stockwell em Londres, primeiro como empregada doméstica, depois numa agência de viagens e numa escola de condução. Desde que recebeu a sua qualificação como intérprete legal do Institute of Linguists, Zélia trabalha como intérprete freelance para várias instituições legais existentes por toda a cidade de Londres. No entanto, Zélia também "ajuda os portugueses com o inglês", por exemplo no preenchimento de formulários, ou em telefonemas para instituições fundamentais para as vidas dos portugueses — desde os serviços de impostos aos serviços de água, luz, ou o serviço nacional de saúde. Ao longo dos dias em que a acompanhei, Zélia foi solicitada para muitas tarefas de tradução e interpretação. O seu nome está incluído na Lista Telefónica da comunidade portuguesa de Londres na categoria de "Intérpretes legais" e Zélia considera que, de certa maneira, conseguiu atingir um dos seus objectivos — o de trabalhar no campo da justiça.

Nesta segunda parte do texto, gostaria de apresentar e analisar mais detalhadamente um dos padrões de acção encontrados nos percursos por práticas de escrita e leitura, vividos pelas mulheres portuguesas entrevistadas em Londres — mais precisamente, o de dar nomes a práticas de escrita e leitura e de, neste processo, reconhecer acções fortuitas com a escrita e a leitura como formas regularizadas e estabelecidas de ler e escrever. Este padrão de acção foi um passo crucial na sobrevivência destas mulheres nos novos ambientes em que se encontraram em Londres, e foi um passo que sustentou e despoletou todos os outros passos nas suas trajectórias.

À medida que se envolviam em actividades de escrita e leitura, muitas vezes de forma acrítica e inocente, as mulheres entrevistadas negociaram, testaram, resolveram as tensões e os problemas e avaliaram os contextos em que se encontravam. Ao repetirem a sua participação em actividades e ao empenharem-se na resolução de problemas, começaram a reconhecer alguns padrões nas formas de participar e usar estratégias verbais e de escrita e leitura. Participar, reconhecer e dar nome a essas práticas de escrita e leitura implicou um processo de apropriação dessas estratégias que me parece muito importante analisar. Ele consistiu em utilizar, de modo informal e improvisado, recursos linguísticos próprios e em inventá-los à medida que se resolviam os problemas e as tensões situados em actividades e em contextos desconhecidos. Estas acções de negociação e de *dar nome* a acções fortuitas com escrita e leitura, isto é, de as considerar uma “prática social” revelaram-se, portanto, profundamente ancoradas nas experiências mentais dos indivíduos e nos contextos sociais em que estes se encontraram em Londres. São estes dois aspectos da negociação de sentidos e do “dar nomes às coisas” — o mental e o social — que pretendo ilustrar nos eventos narrados por Zélia nas nossas entrevistas.

Aprendendo Inglês, contando histórias a crianças

Zélia mudou-se do Funchal para casa da irmã em Londres, onde viveu durante duas semanas. Foi a irmã quem lhe ensinou as “coisas da casa” e como comprar o passe dos transportes. Zélia quase nada falava de inglês e não sabia ler nem escrever nesta língua. Não conseguir comunicar em inglês foi uma das grandes dificuldades por que passou quando viveu com os seus primeiros patrões. No entanto, foi porque tinha que interagir, em particular com as crianças, que Zélia começou, segundo as suas palavras, a “aprender inglês”. Quando lhe perguntei como é que ela achava que tinha aprendido inglês, Zélia parou por um pouco e disse:

... todas as noites eu tinha que ler uma história às crianças. Ora eu não sabia ler inglês - eu pagava na história e começava a inventar - <E>once upon a time - <P>eu lá entendia uma palavra não entendia a outra ora o pequeninho assim <E>Zélia! You lying to me I know that story by heart and it doesn't go like that! <P>ou a dizer <E> Michael, I'm sorry Zélia no good English Zélia no good English so Michael when Zélia does mistake Michael tells Zélia yeah? Yes. <P>Começava a ler ela ria ria <E>Zélia is so funny that's not the way you say it <P>e ele dizia como devia dizer por isso quando eu comecei a ler as lições eu já tinha aquilo inglês.. um inglês muito aos altos e baixos não era inglês suficiente para fazer interpretação.

Lendo histórias para as crianças em voz alta, e jogando com a regra implícita de que são os adultos que sabem ler e não as crianças, foi uma das formas pelas quais Zélia considerou que começou a aprender palavras em inglês. Os papéis sociais estavam lá — no sentido que ela era a adulta, e eles as crianças —, mas as funções educativas pareciam estar do avesso. Se bem que Zélia funcionasse como adulta no sentido de tomar conta das crianças e contar-lhes histórias em voz alta, eram as crianças que sabiam inglês e corrigiam as suas formas de ler, sendo, por isso “os primeiros professores de inglês” de Zélia (J.2/a/435).

Este pequeno relato feito por Zélia ilustra a maneira como os recursos foram negociados pelos participantes à medida que estes se empenharam na actividade de contar uma história em voz alta. A forma pela qual Michael tinha vindo a ser socializado na prática de “contar histórias” levou-o a ter determinadas expectativas quanto a uma determinada “forma de contar histórias”. De acordo com esta “forma”, memorizada de leituras anteriores daquele livro, Michael esperava determinados usos da entoação e da pronúncia, determinadas palavras, determinadas maneiras de lidar com a palavra impressa e com o livro enquanto artefacto material, o que implicava uma forma particular de “contar histórias”, uma “prática” encenada ao longo

do tempo, tanto por Michael como pelas pessoas que o rodeavam (cf. Heath, 1994). Para Zélia, tornava-se difícil atingir os "standards" de Michael, principalmente porque Zélia "não sabia ler em inglês". Assumindo, que a criança não "sabia ler", Zélia inventou a sua própria história, tirando uma ou outra palavra que reconhecia no papel impresso e integrando-as, em conjunto com as imagens, na sua enunciação do conto.

Assim que Michael pressentiu esta tensão, Zélia reorganizou a actividade, e avaliou a sua leitura (a sua actuação) como "falta de conhecimento do inglês" e como "erro". Por essa razão, Zélia sugeriu uma outra forma de participar nesta interacção, tentando agora que a sua aparente ignorância do inglês fosse ao encontro das expectativas de Michael quanto ao acto de contar histórias. Nesta outra forma de participação, Zélia iria ler todas as palavras impressas no livro, mesmo aquelas que não "sabia". Assim que ouvia alguma coisa "esquisita", a criança parava, corrigia, ria-se de Zélia e considerava essa estranheza como "erros no inglês". Esta estratégia de propor a Michael um novo "jogo" permitiu a Zélia manter a face (no sentido de Goffman) e o seu estatuto de adulta perante a criança. Os objectivos dos dois participantes continuaram presentes na actividade – Zélia conseguiu manter as suas funções de babysitter e Michael teve a sua história – mas foram renegociados, de forma a adaptar tanto as experiências com o inglês de Zélia como as experiências de histórias de Michael.

O modo de participação na actividade do "contar histórias" por estas duas pessoas criou tensões. Ambas trouxeram para a actividade experiências passadas com o uso das línguas e com a prática de contar histórias que diferiam das formas habituais. No entanto, foi nos espaços ambíguos provocados pelo encontro destas diferenças numa actividade partilhada com objectivos comuns que ambos os participantes encontraram possibilidades de mudar as regras da actividade. Este facto afectou os modos de percepção por Zélia e por Michael da actividade em que participaram, influenciando ao mesmo tempo os seus próprios desenvolvimentos pessoais.

Analisando este episódio, podemos verificar que o carácter inesperado dos seus resultados se deveu antes do mais à necessidade de lidar activamente com a diferença das experiências linguísticas prévias dos participantes, e de a resolver. Em segundo lugar, no processo de resolução das suas contradições, Zélia e Michael negociaram, avaliaram e adaptaram os

usos linguísticos de um aos usos linguísticos do outro, dando nomes a essas tensões e contradições, de modo a torná-las compreensíveis para ambos. Este acto de resolução de problemas foi acompanhado pelas dinâmicas de interiorização dos modos de desenvolvimento da actividade e de exteriorização das soluções encontradas para "ir ao encontro do outro".

Ao renegociarem as regras de funcionamento da actividade, mudando assim os termos em que nela participaram, Michael e Zélia conseguiram, não só manter o objectivo a que se tinham proposto no início da interacção, situada na relação, de certo modo institucional, de "educadora" e "criança", mas também obter outras vantagens, não previstas à partida: Michael expandiu a sua definição de "contar histórias" e Zélia descobriu uma estratégia, não só para "contar histórias a meninos ingleses", mas também para aprender a associação entre determinadas ortografias e sons em inglês, e, neste sentido, expandir o seu conhecimento da "língua inglesa". De facto, é revelador que alguns anos mais tarde, Zélia tenha decidido narrar este evento como exemplo do seu processo de aprendizagem, e o tenha mencionado como "aquele inglês arrevesado, insuficiente para a interpretação".

Tanto os resultados inesperados como a invenção dos recursos nasce, tal como vimos, da acção situada na actividade. O uso da teoria de actividade por Engeström e as dinâmicas de aprendizagem expansiva propostas por este autor ajudaram-me a estabelecer uma relação entre estes dois aspectos (Engeström, 1999): quando os conflitos de sentidos trazidos pelos participantes criam contradições, elas têm que ser resolvidas em interacção e na renegociação da actividade. Resolver problemas na renegociação de actividades significa, então, que em ambos os participantes se processem dinâmicas de interiorização e de exteriorização, à medida que os sentidos das palavras são avaliados e nomeados (isto, é, verbalizados, logo inventados) como recursos comuns e partilhados pelos participantes envolvidos.

Engeström define aprendizagem expansiva (*expansive learning*) do seguinte modo:

"... the expansive cycle of an activity system begins with an almost exclusive emphasis on internalisation, on socialising and training the novices to become competent members of the activity. It is routinely carried out. Creative externalisation occurs first in the form of discrete individual innovations. As the disruptions and contradictions of the activity become more demanding,

internalisation increasingly takes the form of critical self-reflection --- and externalisation, a search for solutions, increases. Externalisation reaches its peak when a new model for the activity is designed and implemented. As the new model stabilises itself, internalisation of its inherent ways and means again becomes the dominant form of learning and development. (...)

An activity system is by definition a multivoiced formation. An expansive cycle is a reorchestration of those voices, of the different viewpoints and approaches of the various participants (...)"

(Engeström, 1999: 33-35¹¹)

O que me levou a usar as teorias de aprendizagem propostas por Engeström foi a forma como este autor vê a existência de "vozes" diferentes no decorrer da negociação de sentidos num determinado evento. No episódio acima descrito, as "vozes" foram "agarradas" ou apanhadas no ar, inventadas, consideradas como "recursos" conforme as experiências pessoais tanto da prática de "contar histórias infantis", como de "inglês" ou mesmo de "português", que os participantes traziam para a actividade. Foi porque ambos queriam manter a actividade de contar histórias a funcionar, que encontraram outros caminhos e reconheceram outras estratégias como recursos para o objectivo comum. Michael precisava de Zélia para a sua história e Zélia necessitava do conhecimento linguístico de Michael para a guiar através dos passos da tarefa de contar a história, e de aprender inglês nesse processo. Neste sentido, os participantes pareciam guiar-se um ao outro nos seus processos individuais de aprendizagem (Rogoff, 1990).

Foi no processo de exteriorização e de verbalização (isto é, no momento da enunciação) que surgiu o momento do discurso, da prática e da ideologia. A escolha para o que foi considerada como "certo" ou "errado", neste episódio, não foi uma escolha livre. De facto, foi na avaliação dos elementos que influenciaram esta actividade de leitura, e nas histórias de experiência dos participantes, que o poder e a ideologia da "norma" e da "língua" foram negociados. Zélia e Michael reconheceram as suas formas de dizer de um modo consensual, isto é, um modo que fez sentido para ambos no âmbito de uma determinada configuração discursiva, nomeadamente a de que o inglês nativo do Michael era mais correcto do que o inglês de Zélia.

Neste sentido, concordo com Engeström quando diz que estas decisões discursivas são "radicalmente locais":

At the level of collective activity systems, such an expansive cycle may be seen as the equivalent of the zone of proximal development, discussed by Vygotsky

(1978) at the level of individual learning. From the viewpoint of historicity, the key feature of expansive cycles is that they are definitely not predetermined courses of one-dimensional development. What is more advanced, "which way is up" cannot be decided using externally given, fixed yardsticks. These decisions are made locally, within the expansive cycles themselves, under conditions of uncertainty and intensive search. Yet they are not arbitrary decisions. The internal contradictions of the given activity system in a given phase of its evolution can be more or less adequately identified, and any model for the future that does not address and eliminate those contradictions will eventually turn out to be nonexpansive (Engeström, 1999, 34-35).

É, pois, no momento discursivo de "reificação" e de verbalização (isto é, na procura de "um modelo que elimine as contradições" segundo Engeström) que as tensões são temporariamente resolvidas e que as coisas se estabelecem como "modos de contar histórias", "modos de dizer", ou "modos de fazer". Estes modos tomam-se posteriormente parte da actividade e como tal interiorizados e situados, por assim dizer, na memória dos participantes naquela actividade particular. Neste sentido, tornaram-se parte do sedimento daquela actividade específica. Ao continuar a participar em outras actividades de "contar histórias infantis", Zélia e Michael utilizaram esses sedimentos como estratégias linguísticas ou de escrita e leitura, e como recursos para actividades futuras, onde tais estratégias lhes parecessem relevantes.

Assim, por um lado, assistimos à transformação da actividade propriamente dita, e por outro lado, assistimos ao desenvolvimento dinâmico dos recursos dos indivíduos que participaram naquela actividade particular de leitura. Na interiorização e exteriorização, (Engeström, 1999), ou na participação em práticas e "reificação" de práticas (Wenger, 1998), o acto do reconhecimento e de "dar nome" (isto é, de verbalização) tornou-se o momento crucial para a formação e negociação de discursos. Tal como já foi dito atrás, Zélia e Michael guiaram-se um ao outro no processo de reconhecer as palavras um do outro como "inglês", "não-inglês", "prática de contar histórias infantis" ou "prática estranha de contar histórias infantis". Foi no momento de resolução destes problemas, e no momento da avaliação da actividade, que as entoações, as palavras, as estratégias linguísticas ou de escrita e leitura se tornaram "momentos de prática" (Fairclough, 2000), socialmente ancorados em comunidades de prática, nas suas constelações e nas formações discursivas que as sustentam e mantêm.

Não lerei muito espaço neste texto para me deter nas formas como as pessoas que interagiram com Zélia na sua vida *agarraram* ou *apanharam* (no fundo interpretaram) alguns dos usos linguísticos improvisados que Zélia tinha ao seu dispor. Deixarei apenas alguns episódios na vida de Zélia para demonstrar como, à medida que essas pessoas interpretavam os actos de Zélia como determinada prática situada nos modos de fazer informais da comunidade portuguesa em Londres, elas estavam simultaneamente a dar oportunidade a Zélia de avaliar o contexto e as constelações de prática em que se encontrava. Neste sentido, estas pessoas guiaram Zélia na entrada, como aprendiz, em comunidades de prática que a rodeavam, tomando-se suas "mentoras":

Zélia traduz para a prima

Depois dos tempos difíceis em que viveu como empregada interna e governanta, Zélia decidiu sair da casa onde trabalhava. Encontrou vários empregos de limpeza em empresas através da sua irmã. Daí a algum tempo, Zélia foi desafiada pelo chefe do seu sector para se responsabilizar pela limpeza de um prédio inteiro. Para realizar esta tarefa, esta mulher utilizou a sua experiência de gestão, aprendida na escola técnica do Funchal. Embora este projecto não se tivesse concretizado, uma das estratégias passava por tirar a carta de condução, o que Zélia quis efectivamente fazer, independentemente dos motivos que a tinham levado a tal. Escolheu a escola "portuguesa" porque conhecia as pessoas que ali trabalhavam e porque um dos directores era português. De facto, esta escola sobrepunha as suas funções de escola com as da agência de viagens para a comunidade portuguesa. Zélia não frequentou a escola sozinha: levou consigo a sua prima, que não sabia falar inglês. Por esta razão, Zélia começou a traduzir informalmente para a prima, tanto nas aulas de código como nas aulas de condução. Paulo, o seu professor de condução, reparou nisto, o que foi fundamental para o desenvolvimento da vida profissional de Zélia em Londres. Quando soube que Zélia tinha perdido o contrato com a empresa de limpeza, Paulo convidou-a a trabalhar na recepção da escola de condução. Esta escola sobrepunha as suas actividades com as de agência de viagens, o que implicava uma quantidade de tarefas diferentes com escrita e leitura. No escritório, Zélia tinha que marcar aulas de condução, organizar bilhetes e viagens, e, informalmente, preencher formulários ou traduzir cartas para clientes. Isto implicava uma sobreposição de práticas e identidades (receptionista da escola de condução, agente de viagens e mediadora, secretária ou mesmo escriba), tudo no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Participar nestas actividades também significava que Zélia "ajudava as pessoas com o inglês". A existência desta ajuda tornou-se conhecida através das redes informais que constituíam a comunidade portuguesa em Londres. A partir daí, Zélia começou a legitimar a sua actividade, frequentando o curso do intérprete e tornando-se membro de várias associações de intérpretes oficialmente reconhecidas no Reino Unido.

Ajudar com o inglês foi uma prática informal em que Zélia participava enquanto executava as suas tarefas formais, como o preenchimento de formulários para a escola de condução ou a marcação de viagens e estadias

em hotéis. Esta actividade abriu a possibilidade de uma identidade para Zélia no âmbito da comunidade portuguesa de Londres, e um estatuto que ela usaria mais tarde como recurso para construir determinados sentidos de si própria, partilhados nas nossas entrevistas, nomeadamente o de uma mulher bem sucedida na "vida pública". A prática de Zélia em preencher formulários e decifrar "papéis ingleses" no "escritório" era reconhecida pelos seus clientes e pelas redes informais da comunidade como qualquer coisa válida e útil. O que Zélia começou por fazer de uma maneira inconsciente foi, assim, ao encontro de uma necessidade informal da comunidade portuguesa, a de ter que lidar com práticas de escrita e de leitura forçadas pelas instituições oficiais inglesas, em inglês. Deste modo, Zélia preenchia um vazio que existia até aí, o de mediadora informal entre o português e o inglês. Foi Paulo quem a convenceu a entrar neste tipo de actividade, tanto no escritório como nas aulas de condução, porque, vivendo há já bastantes anos na comunidade portuguesa, lhe conhecia as necessidades. Zélia refere-se a esta prática da mediação da seguinte forma:

"Foi aí que surgiu a hipótese de começar a agência de viagens, e depois as pessoas é a tal coisa - tem ali uma pessoa que sabe falar português... Tem uma carta 'olhe desculpe tenho aqui esta carta, pode lê-la eu não sei o que quer dizer' e depois passa de um para outro, e depois vem um amigo e depois 'eu sou um amigo do amigo que está lá com o seu marido e ele disse-me que você sabia traduzir muito bem'"

(2a entrevista / 1.2/a/500-579)

Dois aspectos sustentavam subtilmente a existência desta prática informal de mediação. Em primeiro lugar, havia uma necessidade real mas escondida para a mediação linguística e de escrita e leitura entre português e inglês, profundamente ancorada na necessidade de sobrevivência física dos portugueses em Londres. Esta sobrevivência dependia das estruturas económicas e sócio-estruturais básicas da vida em Londres e das formas, também elas já socialmente e informalmente estabelecidas, que os portugueses e a sua comunidade tinham de lidar com ela. A ignorância sobre as subtilezas de um formulário de candidatura a residência, ou sobre os direitos básicos à habitação, tal como estes estão regulamentados no sistema de segurança social britânico (e que estão textualmente organizados no

Não terei muito espaço neste texto para me deter nas formas como as pessoas que interagiram com Zélia na sua vida *agarraram* ou *apanharam* (no fundo interpretaram) alguns dos usos linguísticos improvisados que Zélia tinha ao seu dispor. Deixarei apenas alguns episódios na vida de Zélia para demonstrar como, à medida que essas pessoas interpretavam os actos de Zélia como determinada prática situada nos modos de fazer informais da comunidade portuguesa em Londres, elas estavam simultaneamente a dar oportunidade a Zélia de avaliar o contexto e as constelações de prática em que se encontrava. Neste sentido, estas pessoas guiaram Zélia na entrada, como aprendiz, em comunidades de prática que a rodeavam, tornando-se suas "mentoras":

Zélia traduz para a prima

Depois dos tempos difíceis em que viveu como empregada interna e governanta, Zélia decidiu sair da casa onde trabalhava. Encontrou vários empregos de limpeza em empresas através da sua irmã. Daí a algum tempo, Zélia foi desafiada pelo chefe do seu sector para se responsabilizar pela limpeza de um prédio inteiro. Para realizar esta tarefa, esta mulher utilizou a sua experiência de gestão, aprendida na escola técnica do Funchal. Embora este projecto não se tivesse concretizado, uma das estratégias passava por ler a carta de condução, o que Zélia quis efectivamente fazer, independentemente dos motivos que a tinham levado a tal. Escolheu a escola "portuguesa" porque conhecia as pessoas que aí trabalhavam e porque um dos directores era português. De facto, esta escola sobrepunha as suas funções de escola com as da agência de viagens para a comunidade portuguesa. Zélia não frequentou a escola sozinha: levou consigo a sua prima, que não sabia falar inglês. Por esta razão, Zélia começou a traduzir informalmente para a prima, tanto nas aulas de código como nas aulas de condução. Paulo, o seu professor de condução, reparou nisto, o que foi fundamental para o desenvolvimento da vida profissional de Zélia em Londres. Quando soube que Zélia tinha perdido o contrato com a empresa de limpeza, Paulo convidou-a a trabalhar na recepção da escola de condução. Esta escola sobrepunha as suas actividades com as da agência de viagens, o que implicava uma quantidade de tarefas diferentes com escrita e leitura. No escritório, Zélia tinha que marcar aulas de condução, organizar bilhetes e viagens, e, informalmente, preencher formulários ou traduzir cartas para clientes. Isto implicava uma sobreposição de práticas e identidades (recepcionista da escola de condução, agente de viagens e mediadora, secretária ou mesmo escriba), tudo no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Participar nestas actividades também significava que Zélia "ajudava as pessoas com o inglês". A existência desta ajuda tornou-se conhecida através das redes informais que constituíam a comunidade portuguesa em Londres. A partir daí, Zélia começou a legitimar a sua actividade, frequentando o curso de intérprete e tornando-se membro de várias associações de intérpretes oficialmente reconhecidas no Reino Unido.

Ajudar com o inglês foi uma prática informal em que Zélia participava enquanto executava as suas tarefas formais, como o preenchimento de formulários para a escola de condução ou a marcação de viagens e estadias

em hotéis. Esta actividade abriu a possibilidade de uma identidade para Zélia no âmbito da comunidade portuguesa de Londres, e um estatuto que ela usaria mais tarde como recurso para construir determinados sentidos de si própria, partilhados nas nossas entrevistas, nomeadamente o de uma mulher bem sucedida na "vida pública". A prática de Zélia em preencher formulários e decifrar "papéis ingleses" no "escritório" era reconhecida pelos seus clientes e pelas redes informais da comunidade como qualquer coisa válida e útil. O que Zélia começou por fazer de uma maneira inconsciente foi, assim, ao encontro de uma necessidade informal da comunidade portuguesa, a de ter que lidar com práticas de escrita e de leitura forçadas pelas instituições oficiais inglesas, em inglês. Deste modo, Zélia preenchia um vazio que existia até aí, o de mediadora informal entre o português e o inglês. Foi Paulo quem a convenceu a entrar neste tipo de actividade, tanto no escritório como nas aulas de condução, porque, vivendo há já bastantes anos na comunidade portuguesa, lhe conhecia as necessidades. Zélia refere-se a esta prática da mediação da seguinte forma:

"Foi aí que surgiu a hipótese de começar a agência de viagens, e depois as pessoas é a tal coisa - tem ali uma pessoa que sabe falar português... Tem uma carta 'olhe desculpe tenho aqui esta carta, pode lê-la eu não sei o que quer dizer' e depois passa de um para outro, e depois vem um amigo e depois 'ou sou um amigo do amigo que está lá com o seu marido e este disse-me que você sabia traduzir muito bem'".

(2a entrevista / 2/a/500-579)

Dois aspectos sustentavam subtilmente a existência desta prática informal de mediação. Em primeiro lugar, havia uma necessidade real mas escondida para a mediação linguística e de escrita e leitura entre português e inglês, profundamente ancorada na necessidade de sobrevivência física dos portugueses em Londres. Esta sobrevivência dependia das estruturas económicas e sócio-estruturais básicas da vida em Londres e das formas, também elas já socialmente e informalmente estabelecidas, que os portugueses e a sua comunidade tinham de lidar com ela. A ignorância sobre as subtilidades de um formulário de candidatura a residência, ou sobre os direitos básicos à habitação, tal como estes estão regulamentados no sistema de segurança social britânico (e que estão textualmente organizados no

formulário) pode levar as pessoas a correr o risco de não encontrar um sítio para viver. A existência de mediadores torna-se assim crucial para a sobrevivência básica na cidade.

Em segundo lugar, a existência desta prática de mediação (e a subsequente existência da identidade da mediadora) tinha também uma existência discursiva mantida pelas práticas linguísticas da comunidade. O uso de redes informais e a informação passada por "papel de boca" (no dizer de uma das participantes do estudo) construíam a identidade do mediador. Outra prática ainda, a de maldizer o outro, mantinha também a existência desta identidade. Aliás, foi no decorrer de uma actividade deste tipo que tomei conhecimento da existência de Zélia, o que me levou a contactá-la imediatamente. De facto, estes tipos de prática são referidos por Zélia na nossa entrevista. Ao usar a expressão "é a tal coisa" na nossa entrevista, Zélia pressupõe que existia algo de comum entre entrevistadora e entrevistada, um certo conhecimento cultural situado e partilhado. De facto, reconheci imediatamente o tipo de contacto interpessoal que parecia sustentar a existência da maioria das pessoas que conheci em Londres, e algo que parecia pertencer a uma certa prática cultural que também reconhecia em Portugal. Este "falar mal do outro" e ao mesmo tempo o de passar informações de pessoa para pessoa afectava todos os níveis de sobrevivência de muitos portugueses em Londres, desde a entrada no Reino Unido aos empregos, passando pelo uso da segurança social, entre muitos outros¹².

4. O poder do nome das coisas

O acto de dar nome a acções improvisadas como formas situadas e estabelecidas de usar línguas e "literacias" pareceu, assim, ser um passo fundamental na trajectória com escrita e leituras das mulheres entrevistadas. Este acto despoletou processos de aprendizagem, o reconhecimento de si próprias e dos contextos em que se situavam, assim como uma consciência crítica deste contexto, o que lhes permitiu não só encontrar objectivos para si próprias, como olhar criticamente para este contexto como um espaço que poderia ser transformado de acordo com os seus objectivos pessoais.

Neste texto tentei descrever a forma com Zélia participou em actividades de escrita e leitura que só parcialmente controlava. Esta falta de acesso e controlo levou-a a um grau de improvisação e de negociação que me pareceu importante descrever. O acto de participação permitiu também a estas mulheres aperceberem-se da existência de algumas práticas que afectavam as actividades em que elas participavam. Ao reconhecerem as actividades, estas mulheres passaram a reconhecer as práticas que as configuravam, e neste processo adquiriram alguma consciência crítica sobre a forma como as "coisas" se configuravam nos seus ambientes sociais.

Este processo de reconhecimento implicou dois aspectos. Por um lado, o facto de participarem repetidamente em actividades específicas com escrita e leitura permitiu-lhes reconhecer alguns padrões nos modos de fazer daquelas actividades — quer se tratasse de tradução entre o português e o inglês e vice-versa, de usar uma máquina de escrever, de escrever actas de reuniões sindicais ou de marcar bilhetes de avião. Em segundo lugar, este padrão, ou modo de fazer, aparecia associado a outros modos de fazer, numa configuração local partilhada por um grupo, e logo, numa prática social partilhada e em formas comuns de "pensar". O passo fundamental para o reconhecimento de literacias baseava-se no acto de *dar nomes* a acções fortuitas como (ou como se fossem) modos partilhados de acção. Isto quer dizer que ao considerar o acto de tradução com a prima como *mediação* ou *interpretação*, por exemplo, ou ao ser considerada por outros como tal, graças a este acto, Zélia reconheceu a mediação, a interpretação e a tradução como práticas sociais, partilhadas não só pelas pessoas da comunidade portuguesa, como no contexto social alargado da vida social na cidade de Londres. Neste processo, Zélia criou sentidos sobre o que fazia em termos das práticas sociais e linguísticas (e de escrita e leitura) no contexto em que se encontrava, e ao mesmo tempo avaliou (ou reflectiu) sobre estas práticas em termos da organização social da comunidade portuguesa e das dinâmicas do mercado laboral em Londres.

As formas de reconhecimento de práticas por Zélia implicaram negociações de sentidos tal como estes se concretizaram em actividades situadas, num processo cíclico de interiorização e exteriorização de formas de lidar com escritas e leituras (Engeström, 1999). O acto de *nomear* (ou de exteriorizar por palavras as tensões encontradas pelo encontro de histórias e

experiências diferentes com línguas, escritas e leituras) permitiu a aprendizagem expansiva, que transformou por um lado a percepção que os participantes tinham da actividade em que estavam envolvidos, transformando ao mesmo tempo a própria actividade.

De acordo com Vygotsky, a intersubjectividade oferece fundamentos e espaços para a comunicação, e um apoio para a criança compreender novas actividades em que ela possa relacionar a sua experiência com uma classe conhecida de fenómenos, generalizando desta forma a sua experiência pessoal e adquirindo um "grau mais avançado de função mental" (Vygotsky, 1986). Ao relacionar a sua experiência pessoal como uma classe conhecida de fenómenos, a adulta Zélia não só deu nome aos seus actos como tradução, mas reconheceu também as práticas de tradução estabelecidas na comunidade portuguesa. O papel de Paulo como seu mentor foi crucial neste processo. O espaço de intersubjectividade criado pelos dois deu a Zélia espaço para desenvolver práticas, identidades e relações entre coisas, e deste modo expandiu as formas que ela tinha para lidar com as literacias e os contextos institucionais e discursivos existentes em Londres.

Espaços de intersubjectividade só existem em espaços sociais e interacionais (entre pessoas, entre pessoas e textos, entre pessoas e práticas). A linguagem usada para a criação dessa intersubjectividade é necessariamente ancorada em contextos sociais. O espaço social implica a existência, tanto de modos comuns de acção, como de histórias comuns. Por outras palavras, comunidades de prática. Implica também configurações comuns de sentidos, discursos e valores. As formas verbais utilizadas para criar espaço comum não podem ser dissociadas dos contextos passados em que estas formas verbais foram usadas. E por isso trazem experiências passadas e valores produzidos em actividades no passado, assim como as relações de poder e as ideologias configuradas e vividas nessas actividades. O acto de as pessoas escolherem os nomes, ou de os nomes escolherem as pessoas, levanta, pelo seu lado, a questão da "historicidade" (Engeström, 1999; Butler, 1997). Nas palavras de Judith Butler:

The illocutionary speech act performs its deed at the moment of the utterance, and yet to the extent that the moment is ritualized, it is never merely a single moment. The "moment" in ritual is a condensed historicity: it exceeds itself in past and future directions, an effect of prior and future invocations that constitute and escape the instance of utterance (Butler, 1997: 3).

É esta *historicidade dos nomes* que me parece importante desconstruir e entender. Como refere Butler, o que dá historicidade ao nome é o uso repetido e ritualizado, parte de um padrão interiorizado e partilhado por um grupo de pessoas. Neste sentido, ele "foge do momento da enunciação" e adquire determinados valores sociais.

A forma como tentei compreender esta *historicidade* foi pela teoria da actividade. Nesta, a acção humana molda-se de acordo com os vários componentes que afectam aquilo que é ou não considerado acção. Deste modo, uma pessoa actua sobre um determinado objectivo, mas esta acção é influenciada pelos instrumentos que ela tem para agir, assim como pelas configurações de regras e pelas comunidades formais e informais que determinam a existência daquela actividade situada (Cole, 1998: 140). O que torna a teoria da actividade interessante é a forma como todos estes componentes trazem para o momento da actividade as suas histórias de "ser" — de serem regras, instrumentos, artefactos de mediação, de serem comunidades, de serem tópicos e de serem objectivos concretos. Neste sentido, o acto de nomear é profundamente histórico, situado, e determinado pela configuração de histórias particulares num momento temporal e num momento espacial.

A reflexão de Judith Butler sobre o insulto verbal é particularmente clara neste aspecto. Segundo Butler, o insulto verbal fixa a posição social da pessoa ao diminuir ou ridicularizar, mas, simultaneamente, abre a possibilidade de existência social, em tempos históricos e sociais. O acto histórico do insulto verbal pode parecer que "fixa ou paraliza aquele a quem atinge e magoa, mas também pode produzir uma reacção inesperada e capacitante", precisamente porque abriu a possibilidade de existência em actividade histórica, situada e radicalmente local. Nomes que posicionam e oprimem podem tornar-se instrumentos de acção de um sujeito, ou de transformação social, num esforço de transformar os sentidos por dentro:

If to be addressed is to be interpellated, then the offensive call runs the risk of inaugurating a subject in speech who comes to use language to counter the offensive call (Butler, 1997: 2).

Embora não se trate aqui de insultos ou abusos verbais, parece-me que os mecanismos pelos quais Zélia converteu o acto de tradução em função dos seus propósitos foram exactamente os mesmos. O acto de *dar nome* (isto

é de chamar algo *como se fosse* alguma coisa, cf. Butler, 1997) posicionou estas mulheres em comunidades de prática determinadas e permitiu-lhes definirem-se como sujeitos no discurso e encontrarem sentidos de si próprias. Uma vez dados nomes às suas acções, elas expandiram o conhecimento e puderam ver para si próprias novas possibilidades de identidade. Neste sentido, *dar nomes às coisas* despoletou novos actos de aprendizagem, prática e identidade. O acto de *nomear* tornou-se assim, um processo infundável, bem descrito por Butler neste excerto:

The jarring, even terrible, power of naming appears to recall this initial power of the name to inaugurate and sustain linguistic existence, to confer singularity in location and time. After having received the proper name, one is subject to be named again. In this sense, the vulnerability to being named constitutes a constant condition of the speaking subject. And what if one were to compile all the names that one has ever been called? Would they not present a quandary for identity? Would some of them cancel the effect of others? Would one find oneself fundamentally dependent upon a competing array of names to derive a sense of oneself? Would one find oneself alienated in language, finding oneself, as it were, in the names addressed from elsewhere? Thus, as Benveniste has shown, the very conditions of the possibility for becoming an "I" in language remains indifferent to the "I" that one becomes. The more one seeks oneself in language, the more one loses oneself precisely there where one is sought (Butler, 1997: 30).

Ao recombinar e expandir os "eus" em que se tornaram nas suas migrações para o Reino Unido, estas mulheres encontraram novos lugares e pontos de partida, a partir dos quais puderam re-iniciar as suas aprendizagens. Foi precisamente nos modos que estas mulheres descobriram para expandir, legitimar, enriquecer e reinventar estes "eus", que eu própria me encontrei a focar a minha atenção.

Notas

- 1 Keating, Maria Clara (2001) Routes Through Literacy. Ph.D thesis manuscript. Department of Linguistics and Modern English Language, University of Lancaster, England
- 2 Embora alguns destes resultados tenham já sido apresentados num texto inserido num volume sobre o impacto da globalização nas identidades e culturas portuguesas, eles foram-no na tentativa de estabelecer uma ponte de diálogo entre estudos linguísticos e do discurso, estudos culturais, literários e sociológicos, tal como estas disciplinas se tendem a configurar no espaço português e nos tempos

de transição paradigmática em que nos encontramos (Ramalho, Maria Irene e Sousa Ribeiro, António, 2001, Santos, Boaventura, 2001, 1995, 1993).

- 3 Cf. Bhaba, 1994, Chambers, 1994, Clifford, 1997, Rutherford, 1990.
- 4 Para uma apropriação do conceito de *praxis* nos Novos Estudos de Escrita e Lettura, cf. Jones, 1999, 2000.
- 5 Cf. Lave e Wenger, 1991, Chalklin e Lave, 1993.
- 6 Cf. Keating (em preparação) "The person in the doing: negotiating the experience of self". In Tusting, Karin and David Barton. *Beyond Communities of Practice*. Cambridge: CUP.
- 7 Keating (no prelo).
- 8 In Chouliaraki e Fairclough, 2000.
- 9 Para um desenvolvimento destes aspectos, ver Keating (no prelo).
- 10 Ver Street, 1995, Barton e Hamilton, 1999, entre outros, e Chouliaraki e Fairclough, 2000.
- 11 Itálicos por mim introduzidos.
- 12 O trabalho de Tara Goldstein sobre a maledicência (*talking bad*) informa também este tipo de prática em outras comunidades de portugueses no estrangeiro. No seu trabalho sobre as práticas linguísticas de um grupo de portuguesas numa linha de produção fabril em Toronto, Tara Goldstein explica esta prática à luz dos processos de resistência por parte das operárias portuguesas. Estas mulheres não só resistiam ao contexto dominado pelo inglês, como ao próprio contexto da fábrica dominada por homens portugueses com as suas práticas específicas em português. A solução encontrada no meio desta dupla opressão foi a de controlar, pela má-língua, o acesso aos empregos ligados à linha de produção em que estavam integradas (Goldstein, 1995).

Referências

- BARTON, David (1994). *Literacy*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, David and HAMILTON, Mary (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- BARTON, David, HAMILTON, Mary and IVANIĆ, Roz (2000). *Situated Literacies*. London: Routledge.
- BHABHA, Homi (1990). "The third space". In Jonathan Rutherford, ed. *Identity. Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 207-222.
- BHABHA, Homi (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- BUIJS, Gina, ed. (1993). *Migrant Women. Crossing Boundaries and Changing Identities. Cross-Cultural Perspectives on Women*, vol.7. Oxford: Berg Publishers.
- BUTLER, Judith (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York and London: Routledge.

- GANDLIN, Christopher (1995). "Preface" to Norman Fairclough Critical Discourse Analysis: *The Critical Study of Language*. Language in Social Life Series. London: Longman.
- CHAIKLIN, Seth and LAVE, Jean, eds. (1993). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. New York: Cambridge University Press.
- CHAMBERS, Ian (1994). *Migrancy, Culture, Identity*. London: Routledge.
- CHOULIARAKI, Lillie and FAIRCLOUGH, Norman (2000). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- CLIFFORD, James (1997). *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- COLE, Michael (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, Mass, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- ENGESTRÖM, Yrjö et al. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: CUP.
- FAIRCLOUGH, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. London: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, Norman e WODAK, Ruth (1997). "Critical Discourse Analysis". In T. A. Van Dijk, ed. *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, pp. 258-284.
- GEE, James Paul (2000). "The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social". In D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic. *Situated Literacies*. London: Routledge, pp. 180-196.
- GOFFMAN, Erving (1967). "On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction". Reimpresso em A. Jaworski e N. Coupland, eds. (1999). *The Discourse Reader*. London: Blackwell.
- GOLDSTEIN, Tara (1995). "'Nobody is talking bad'. Creating Community and Claiming Power on the Production Lines". In K. Hall e M. Bucholtz, (eds.). *Gender Articulated. Language and the Socially Constructed Self*. London: Routledge.
- HEATH, Shirley Brice (1994). "What No Bodtime Story Means: Narrative Skills at Home and School". In Janet Maybin, ed., *Language and Literacy in Social Practice*. The Open University. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 73-95.
- JONES, Kathryn (1999). *Texts, Talk and Discourse Practices. Exploring Local Experiences of Globalisation*. Unpublished Ph.D. thesis, Linguistics Department, University of Lancaster.
- JONES, Kathryn (2000). "Texts, mediation and social relations in a bureaucratised world". In Marilyn Martin-Jones e Kathryn Jones (eds). *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 209-228.
- KEATING, Maria Clara (2001a). "Linguagens relocalizadas. Percursos discursivos de duas mulheres portuguesas em Londres". In Maria Irene Ramalho e António de Sousa Ribeiro, orgs. *Entre ser e estar. Percursos e discursos de identidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- KEATING, Maria Clara (2001b). *Routes through Literacy. The lived experiences with literacy of Portuguese women in London*. Ph.D. dissertation. Department of Linguistics, University of Lancaster, England.
- KEATING, Maria Clara (no prelo). "The person in the doing: Negotiating the experience of self". In K. Tusting e D. Barton, eds. *Beyond Communities of Practice*. Cambridge: CUP.
- LAVE, Jean e WENGER, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MADEIRA, Ana I. (1993). "Alguns dados sobre a comunidade portuguesa emigrada no Reino Unido". In *Actas do II Congresso Português de Sociologia*. Vol. 2: *Estruturas sociais e desenvolvimento*. Lisboa: Fragmentos.
- MARTIN-JONES, Marilyn (2000). "Enterprising Women: Multilingual Literacies in the Construction of New Identities". In Martin Jones, M. e Jones, K., *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- RAMALHO, Maria Irene e SOUSA RIBEIRO, António, orgs. (2001). *Entre ser e estar. Percursos e discursos de identidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- ROCKHILL, Kathleen (1993). "Gender, Language and the Politics of Literacy". In B. Street, (ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROGOFF, Barbara (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: OUP.
- RUTHERFORD, John, ed. (1990). *Identity. Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart Limited.
- SANTOS, Boaventura S. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. After The Law Series. London: Routledge.
- SANTOS, Boaventura S., ed. (1993). *Portugal: Um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S., org. (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- STREET, Brian (1984). *Literacy in Theory and in Practice*. Cambridge: CUP.
- STREET, Brian (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- VYGOTSKY, Lev S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WENGER, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

THE POWER OF NAMING: LEARNING AND RECOGNITION IN PRACTICE AND DISCOURSE

Abstract

The data for this paper stems from three year long ethnographic research on the routes through literacy practices lived, experienced and shared by a group of Portuguese migrant adult women upon their move from Portugal to Britain. One of the main findings in this research was a common path of relocation of uses of language and literacy experienced by the women in their processes of participation in the sometimes opaque social practices that constituted their daily lives in London. The ways in which they negotiated meanings and took decisions as they participated in practice clearly illustrates the informal learning and the situated cognition processes that these women experienced in their lives. In these routes through practices, these women used particular mechanisms that I have considered elsewhere as being simultaneously mental, social, discursive and linguistic (Keating, M.C., 2001, 2002). In participating in literacy and language practices, these women *repeated* ways of reading and writing, *recognised* them as "ways of doing", *reflected* upon them as existing practices in their contexts and *recombined* them for their purposes. In these processes, they appropriated strategies in order to construct and *reinvent* their own identities in the migrant context.

LE POUVOIR DE NOMMER LES CHOSES: APPRENTISSAGE ET RECONNAISSANCE DANS LES PRATIQUES ET DISCOURS

Résumé

Ce texte est le résultat de trois années de recherche sur les parcours de littéracie vécus et partagés par un groupe de femmes portugaises, émigrées au Royaume-Uni. Une des principales conclusions de cette recherche concerne le parcours de relocalisation des usages du langage et de la littéracie, vécu par toutes ces femmes, au cours de leur processus de

participation dans les pratiques sociales — souvent caractérisées par l'opacité, ces pratiques ont constitué leur vie quotidienne à Londres. Les formes de négociation et de participation dans ces pratiques, ainsi que les prises de décision nécessaires illustrent nettement les procédés d'apprentissage informel et de cognition située vécues par ces femmes. Dans ces parcours de participation, elles ont utilisé certains mécanismes que j'ai dénommé ailleurs comme simultanément mentaux, sociaux, discursifs et linguistiques (Keating, M. C., 2001, 2002). En participant aux pratiques de langage et de littéracie, ces femmes *ont répété* manières de lire et d'écrire, les *ont reconnues* comme des «manières de faire», *ont réfléchi* sur elles en tant que pratiques existant dans leurs contextes et les *ont recombinaées* pour accomplir leurs objectifs. Dans ce processus elles se sont approprié des stratégies qu'elles ont réinventées pour construire leurs identités dans le contexte de migration.

Leituras das famílias brasileiras no século XIX: O *Jornal das famílias* (1863-1878)¹

Maria Helena Camara Bastos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

O estudo analisa o *Jornal de Famílias* (1863-1878), editado pela Garnier, no Brasil. Os periódicos — revistas, jornais, boletins, —, além de serem um produto de consumo, são sobretudo um veículo de idéias e mensagens. Fazer a história deste periódico é também fazer a história da propagação de idéias, de hábitos de leitura, de gostos e de preferências literárias. Através dessa publicação é possível analisar o processo educativo e pedagógico presente em seu *corpus* discursivo. É um *discurso* que permite a formação de outros discursos, enunciados que ecoam e reverberam efeitos no dia-a-dia, na reconstrução cotidiana de laços sociais, na identidade de leitor/leitora, que tecem e homogeneizam a memória de uma época. O que interessa é a historicidade desses processos discursivos destinados a forjar a mulher brasileira, na segunda metade do século XIX. Nessa perspectiva, pretende-se analisar os saberes privilegiados destinados às *famílias brasileiras*.

Introdução

Paris foi definida por Walter Benjamin como a *capital* do século XIX. Esta definição, para Cristophe Charle (1999), “remete tanto ao seu papel político na eclosão dos movimentos revolucionários europeus ao seu esplendor intelectual, mensurável através da presença de intelectuais de distintas procedências geográficas”. Para a intelectualidade brasileira, Paris-França exerce uma imensa atracção como capital cultural, com um significativo *capital simbólico* para a elite da época.

No Brasil, o século XIX pode ser considerado com um século de francofonia por excelência, nesse momento a nossa cultura absorveu tudo ou quase tudo o que se produzia na França. Vários têm sido os estudos sobre aspectos desta influência no Brasil². Frédéric Mauro (1991, p. 229), em seu livro *O Brasil no tempo de D. Pedro II (1831-1889)*, assinala que a Guarda Nacional, a Escola de Minas e o *Jornal das Famílias* são três instituições marcadas pela influência e o prestígio da França, e que também o positivismo de Auguste Comte é marca dessa influência e desse prestígio³.

O presente estudo pretende analisar o *Jornal das Famílias* (1863-1878)⁴, editado pela Garnier. Os periódicos — revistas, jornais, boletins, etc. —, além de serem um produto de consumo, são sobretudo um veículo de idéias e mensagens⁵, um discurso que permite a formação de outros discursos, enunciados que ecoam e reverberam efeitos no dia-a-dia, na reconstrução cotidiana de laços sociais, na identidade de leitor/leitora. Portanto, fazer a história deste periódico é também fazer a história da propagação de idéias, de hábitos de leitura, de gostos e de preferências literárias; é analisar o processo educativo e pedagógico presente em seu corpus discursivo. O que interessa é a historicidade desses processos discursivos destinados a forjar a mulher brasileira na segunda metade do século XIX. Ou seja, trata-se de pensar como diferentes processos discursivos se relacionam e como atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos e práticas sociais, como tecem e homogeneizam a memória de uma época. (Orlandi, 1993, p. 11-27). Nesta perspectiva, pretende-se analisar os saberes privilegiados destinados às famílias brasileiras, especialmente às mulheres.

No século XIX, Martyn Lyons (1997, p. 365-370) assinala que se dá o acesso à alfabetização de massa, que permitiu o aparecimento de um novo público de leitores — mulheres, crianças e trabalhadores —, consumidores de jornais e romances. Essa expansão do público leitor foi acompanhada, a partir de 1880, pelo desenvolvimento do ensino primário gratuito e obrigatório, na Inglaterra e França⁶. Esse novo público devora romances, em forma de livros ou de folhetins em jornais. Mas também receitas e regras de *savoir-vivre* se encontram em inúmeras revistas femininas, ao lado de páginas consagradas à moda.

A mulher forma uma parte importante e sempre crescente desse novo público de romances. Anne-Marie Chartier (2000) considera que «o século

XIX marca a entrada social das mulheres na cultura escrita. As cenas de leitura colocam cada vez mais a mulher em destaque, seja como leitora de romances, seja como educadora de seus filhos. (...) As mulheres lêem silenciosamente pelo prazer pessoal, mas também em voz alta para os filhos e familiares, compartilhando a nova concepção de leitura — «laica» e intrusiva, mas também educativa, moralizante ou sentimental».

No Brasil, na segunda metade do século XIX, há também um crescimento do número de escolas femininas e, em geral, um aumento das escolas públicas⁷, uma ampliação do mercado editorial de livros e periódicos⁸, de gabinetes de leitura e bibliotecas⁹, e de público-leitor feminino e masculino¹⁰. No entanto, o hábito da leitura e o acesso ao livro ainda é restrito a um pequeno segmento abastado da sociedade: o público leitor é composto pela burguesia e aristocracia, mas há um recrutamento de novos leitores que provêm da pequena burguesia urbana. Esse grupo é bastante reduzido se considerarmos que a população brasileira, na década de 1870, é de 4 milhões de habitantes, sendo que apenas 550 mil — menos de 14% — estavam alfabetizados. Maria Arisnete de Moraes (1998) assinala as observações de Elizabeth Agassiz, em 1865, sobre o facto de as mulheres «o mundo dos livros lhes está fechado, pois é reduzido o número de obras portuguesas que lhes permitem ler», e a raridade de encontrar livros nas residências brasileiras. Nesse momento insere-se o *Jornal das Famílias*, ampliando os espaços de leitura na sociedade brasileira.

Baptiste Louis Garnier — editor-proprietário¹¹

A vinda de B. L. Garnier ao Brasil insere-se na expansão do mercado editorial no século XIX, especialmente o francês. O domínio cultural da França proporcionou aos seus editores oportunidades comerciais em muitos mercados estrangeiros — «O Brasil oferecia perspectivas particularmente atraentes. Tendo conquistado as vantagens econômicas da Independência sem prejuízo de sua continuidade política, proporcionava os requisitos de estabilidade e prosperidade, somados a uma receptividade excepcional a todos os adornos da cultura francesa. No fervor de seu nacionalismo recém-descoberto, o Brasil passou a responsabilizar a herança portuguesa pelo atraso nacional e a identificar tudo o que era francês como moderno e progressista.

A Garnier Frères esteve no Brasil de 1844 a 1934, e influenciou o mercado editorial — no campo das ideias, dos impressos em geral e nas técnicas de impressão¹². A história dessa empresa inicia-se quando os irmãos Auguste e Hippolyte abrem uma livraria-editora em 1833, em Paris, no Palais Royal¹³. Inicialmente, especializam-se em *literatura leve, reimpressões baratas, política do momento, dicionários e clássicos da literatura francesa*. Baptiste Louis, depois de trabalhar com os irmãos, decide em 1844 «transferir-se para o Brasil, pensando com razão que num país novo e cheio de ambição haveria lugar propício para o desenvolvimento dessa especialidade comercial»¹⁴. Em 1846, abre no Rio de Janeiro uma filial, que se instala na rua do Ouvidor 69 até 1878, quando se muda para o número 71. Utiliza o nome *Garnier Irmãos* até 1852. A partir desta data, adota a denominação *B. L. Garnier*, juntamente com *Garnier Irmãos*. De 1864 em diante, adota somente *B. L. Garnier*, o que significa o rompimento final com seus irmãos.

Garnier inicia como livreiro, mas também negocia *com artigos de papelaria e com uma miscelânea de artigos importados*. A edição de livros iniciou-se de forma moderada; somente na década de 60, ocorre em larga escala. Parece ter sido o primeiro editor brasileiro a encarar a impressão e a edição como actividades completamente separadas, ou seja, durante muitos anos mandou imprimir suas publicações em Paris, *particularmente depois da introdução dos navios a vapor nas rotas do Atlântico Sul (1851), o que significou uma margem de segurança no tocante a prazos de entrega*. Para Hallewel (1985), «a preferência pela impressão feita em Paris devia-se, em parte, à origem da firma, embora a partir de 1864 B. L. Garnier utilizasse frequentemente tipografias que não estavam ligadas ao estabelecimento dos irmãos. O apelo snob exercido por tudo que fosse francês era também um factor importante, especialmente no caso dos livros mais caros, aos quais se podia somar o atractivo adicional de uma encadernação francesa. A razão básica da preferência pela impressão europeia era de natureza económica». No entanto, no começo da década de 70, Garnier instala, por algum tempo, sua própria tipografia, chamada de *Tipografia franco-americana*.

Em 1859, B. L. Garnier inicia uma publicação quinzenal ilustrada — *Revista Popular*. Para Frédéric Mauro (1991, p. 223), o carácter um pouco austero, demasiado intelectual do periódico não garantiu muito sucesso,

deixou de ser publicada depois de quatro anos. No entanto, sua regularidade e boa receptividade pelo público-leitor motivou B. L. Garnier, seis meses após, em 1863, a editar outro periódico — o *Jornal das famílias*, totalmente impresso em Paris. Para tal, manteve permanentemente em Paris um leitor de provas em português — função exercida por algum tempo pelo jornalista republicano José Lopes da Silva Trovão.

Muitos dos romances impressos pela Garnier eram reimpressões de folhetins publicados em revistas e jornais, o que envolvia às vezes uma nova composição, como ocorreu com o livro de Machado de Assis *Histórias da Meia-Noite* (1973), depois de ter sido publicado no *Jornal das famílias*, durante os anos de 1870-73.

Para Hallewel (1985), inúmeros factores ajudam a explicar o êxito de Garnier no Brasil. O país gozava de prosperidade e estabilidade política; o público-leitor expandia-se com o desenvolvimento da economia a partir de 1850; o público-leitor de romances aumentava, e era neste campo da ficção — nacional e estrangeira — que Garnier dominava o mercado editorial.

Após 1839, o Brasil, imitando a França¹⁵, adota a estratégia do *roman-feuilleton*¹⁶. O pioneiro nas traduções foi Justiniano José da Rocha¹⁷ — professor, jornalista e representante do Partido Conservador —, que faz as versões brasileiras de *Mistérios de Paris*, *O Conde de Monte Cristo*. Embora a grande maioria dos *romans-feuilletons* brasileiros fosse constituída por traduções, foi um importante veículo para o talento literário. Entre os primeiros folhetinistas brasileiros encontram-se Justiniano José da Rocha, Martins Pena, Gonçalves de Magalhães, os historiadores Varnhagen e Pereira da Silva. A grande moda deste género não ultrapassou o século XIX¹⁸, e seu declínio já era evidente em 1885, quando os jornais começaram a perceber que relatar crimes de forma sensacionalista constituía um incentivo ainda mais eficaz para aumentar a circulação.

A publicação dos romances de folhetim sob forma de livro era um bom negócio editorial, que os franceses dominaram rapidamente. Para Ann-Marie Thiesse (1984, p. 85), «a publicação de um romance em folhetim constitui um banco de ensaio e uma publicidade para a obra, quando editada em livro». No Brasil, só a partir da década de 1860, tem início uma ampla produção de romances na forma de livro, principalmente quando B. L. Garnier começa a publicar obras de ficção — era um dos maiores editores de livros brasileiros

de ficção —, pois não havia um romancista de importância que não tivesse sua obra publicada por ele. Seu interesse pode ter sido estimulado, entre os compradores brasileiros de livros, por uma nova moda que consistia em ter coleções de seus autores favoritos, o que pode explicar a predileção de Garnier por edições uniformes das obras de um autor.

No conjunto, B. L. Garnier publica 655 títulos de autores brasileiros no período activo de 1860-1890. Machado de Assis foi, sem sombra de dúvida, o autor que mais longa ligação teve com Garnier — publicou sua primeira manifestação literária *Chrysafidas* em 1864. Quanto às traduções em sua maioria francesas, eram constituídas por romances populares — Dumas, Vitor Hugo, Montepin, Octave Feuillet, Arsène Houssaye, Émile Gaboriau e Júlio Verne (o que mais vendia). Essas traduções compunham duas coleções *Biblioteca Universal* e a *Biblioteca de Algebeira*¹⁹. Também foi uma importante editora de poesia, de compêndios para a instrução pública²⁰, e de revistas — *Revista Popular* (1859-1862), *Jornal das Famílias* (1863-1878). A publicação desses periódicos permitia a ampla divulgação dos escritores publicados pela Garnier, funcionando como uma propaganda do autor e estimulando a compra de suas publicações.

B. L. Garnier falece em 1893. Após o inventário, a firma passa para seu irmão Hippolyte, que residia em Paris, voltando à sua condição original de filial do Rio de Janeiro da Garnier Frères²¹.

Jornal das Famílias. Revista dedicada aos interesses domésticos das famílias brasileiras (1863-1878)

A história da publicação do *Jornal das famílias* começa com a *Revista Popular*, editada pela Garnier de 1859 a 1862²². A *Revista Popular* era quinzenal e impressa no Brasil por Pinheiro & Cia. Era vendida pelo sistema de assinatura e distribuída nas grandes cidades do Brasil, em Lisboa e em Paris. Era um jornal ilustrado, dedicado às letras, às ciências e às artes²³. Tinha objectivo educativo e cultural, conforme anunciado no editorial do quarto e último ano de publicação — «como o nome indica, o objectivo principal é a instrução do povo, e que, para a nossa população tão atrasada, era um necessidade». Essa publicação atinge uma parcela muito diminuta da população brasileira, se considerarmos que na primeira pesquisa oficial sobre

o grau de alfabetização no Brasil, realizada em 1872, apenas um quinto da população livre era apta para ler²⁴.

A redacção do *Jornal das Famílias*, no primeiro número de janeiro de 1863, assim se refere à experiência anterior — «o benigno acolhimento com que foi sempre recebida, durante cinco anos completos, a *Revista Popular*, já pelo publico desta Corte, já pelo das demais províncias do império, é credor da cordial gratidão que, com prazer, lhe tributamos. Ao seu auxílio devemos certamente a coragem com que encaramos todas as dificuldades que apareceriam contra o bom desempenho do nosso cargo. Os nossos leitores sabem que, bem ou mal, não comprometemos uma só vez a pontualidade da revista».

E sobre a nova iniciativa, afirma — «Hoje, mais corajosos do que antes, convencidos de que auxílio não nos abandonará, e por isso mesmo que desejamos correspondê-lo, de algum modo mais plausível, resolvemos sob o novo título de *Jornal das famílias*, melhorar nossa publicação». Para o editor, o aperfeiçoamento da revista reside no facto de ser agora «mais exclusivamente dedicada aos interesses domésticos das famílias brasileiras». Por causa disso, assinala que «mais do que nunca dobraremos os nossos zelos na escolha dos artigos que havemos de publicar, preferindo sempre os que mais importarem ao país, à economia doméstica, à instrução moral e recreativa, à higiene, numa palavra, ao recreio e utilidades das famílias»; e informa que a publicação é mensal, impressa totalmente em Paris, e fornece aos assinantes «literatura amena; algumas ilustrações; muitas gravuras; desenhos à aquarela coloridos; moldes de trabalhos de croché, bordados, lã, tapeçaria; figurinos de modas; peças de música inéditas; para o qual tem contratado naquela capital os melhores artistas»²⁵. A redacção salienta que o *Jornal das famílias* certamente preencherá uma falta, isto é, a ausência de publicações congêneres, em língua portuguesa²⁶.

Com esta intenção, a revista organiza-se em secções que se mantêm praticamente as mesmas ao longo de toda sua existência, conforme Quadro 1, o que nos permite configurar um perfil do periódico. A secção *romances e novelas* e a secção *poesias*, presentes em todos os números, concentram o maior número de páginas do periódico, rivalizando unicamente com a secção *modas e trabalhos*, com os anexos, que também ocupam um número significativo de páginas, decorrente dos textos explicativos dos moldes, dos

figurinos, dos trabalhos manuais de crochê, tricô, bordado, tapeçaria, pintura, e de partituras musicais²⁷. Outras seções permanentes são *mosaicos/anedotas e economia doméstica*, sob a responsabilidade de Paulina Philadélphia, na maioria dos números. Além dessas seções, encontram-se outras que foram mais esporádicas: *literatura*, *história*, *bibliografia*, *viagens*, *agricultura/floricultura*, *medicina doméstica/popular*.

Em janeiro de 1864, a redação comunica-se com seus leitores, agora caracterizados como *as nossas leitoras*, quando afirma o público feminino como seu principal destinatário e faz um balanço do primeiro ano de edição: «Um ano. A imitação desses astros que giram no espaço, também fizemos nosso giro, também nos atiramos no espaço sem limites do pensamento. (...) Envidamos todos os esforços, não nos poupamos a despesas e sacrifícios, afim de dar aos leitores, e sobretudo às gentis leitoras que se dignam dispensar conosco algumas horas e lançar os olhos às páginas que escrevemos, um volume nítido, variado, elegante, digno de ornar, pela amenidade de seus artigos, pela perfeição de seus desenhos, pelo fino de suas gravuras, pela delicadeza de sua impressão, as estantes dos literatos, os gabinetes dos artistas, e o perfumado camarim de nossas amáveis leitoras. Que cumprimos a missão a que nos comprometemos, prova-o o acolhimento em extremo lisonjeiro que recebemos do público, acolhimento que, a continuar, como esperamos, nos permitirá a realização de diversos melhoramentos que temos em mente, já na parte material, já na parte literária ou intelectual. Agradecemos também aos hábeis e amenos literatos...».

Quadro 1 - Seções e número de textos em cada uma (1863-1878)

ÍNDICE/ANO	1863	1864	1865	1866	1867	1868	1869	1870	1871	1872	1873	1874	1875	1876	1877	1878	Total
Romances/novelas	22	20	22	28	25	24	18	21	11	25	31	38	36	38	80	43	415
Literatura	1																1
História	3	5	2	4	2	1			1				3				21
Bibliografia	1	2															3
Viagens	3		5	2													10
Mosaico /Anedotas	30	13	8	19	3	5	8	2	2	3	7	5	6	5	6	7	131
Agricultura /Floricultura	1								3	3							7
Medicina doméstica/popular	2			4		4		2		1		2	1				16
Economia doméstica			10		25		17	5	4	5	3	1	6	4			78
Poesias	20	15	14	18	14	17	14	11	4	8	9	11	12	15	12	10	202
Variedades																	
Explicação Modas e Trabalhos *																	
Anos *																	

* Presente em todos os números

** Este tomo não tem índice geral.

*** De abril a setembro a revista não é publicada.

Em fevereiro de 1869, a revista comunica-se novamente com as leitoras; nesse momento, assinala o início do sétimo ano de publicação, fazendo um balanço da revista — *«por esta ocasião permitam VV.Ex., que lhe digamos duas palavras sobre o modo por que temos desempenhado as nossas promessas e esperanças que nutrimos de aperfeiçoar o nosso programa. Graciosos romances têm sido publicados em nossas colunas nos seis anos de existência que já contamos, e parece-nos que nem uma só vez a delicada susceptibilidade de V. Ex. tem sido ofendida. Anedotas espirituais e morais têm por certo causado o prazer que as pessoas de finíssima educação experimentam nesse gênero de amena literatura, e mais de uma vez conseguiram dissipar as névoas da melancolia que se haviam acumulado nas belas frentes de nossas leitoras. A economia doméstica, confiada a uma senhora, reúne a utilidade ao prazer, e cremos não enganar-mos supondo que mais de uma receita foi aproveitada com suma vantagem pelas mães de família que nos honram com sua assídua leitura. Empenhamos todos os esforços para que os figurinos e moldes, acompanhados de suas respectivas explicações, estivessem ao par do que de melhor se publica em Paris, onde temos um agente especialmente incumbido deste importantíssimo objeto. Algumas músicas, gravuras, aquarelas vieram enriquecer e ilustrar a nossa publicação». A seguir, a redação anuncia as novidades que marcarão os próximos números — «Vencidas as dificuldades, inseparáveis às primeiras tentativas, podemos com segurança e afoiteza dizer que o Jornal das Famílias vai datar seu sétimo ano um progressivo melhoramento. Novos e ativos colaboradores asseguram-nos a publicação de interessantes romances, narrativas de viagens, biografias de senhoras ilustres, episódios de história geral e particular, descrições de cidades, vilas, etc., que tiveram maior importância, artigos sobre a educação de ambos os sexos, etc. Nossa infatigável colaboradora da parte relativa à Economia Doméstica prepara-se para dar ao prelo uma série de receitas e conselhos, fruto da sua mui grande experiência e ilustração. Recomendamos a mais esmerada escolha nas músicas e estampas que deveram ilustrar as nossas colunas». Estas modificações não alteram o perfil e o objetivo da revista, mantêm-se firme na proposta inicial — revista dedicada aos interesses domésticos das famílias brasileiras, que não tira susceptibilidades, que reúna utilidade ao prazer, que traga mensagens espirituais e morais.*

É uma publicação mensal, com 32 páginas, impressa totalmente em Paris/França, o que lhe conferia uma qualidade superior aos periódicos editados e impressos no Brasil. Cada tomo anual consta de 12 números, com um total de 384 páginas, com índice — por número e anual, em tamanho 27 x 17 (in-8). Em dezesseis anos de publicações, foram editados 186 números, em 16 tomos, com periodicidade regular em todos estes anos. Há uma interrupção de seis meses, de abril a setembro de 1871, as razões podem ser decorrentes da guerra franco-prussiana, que prejudica a edição de livros e revistas.

A revista é amplamente ilustrada. Ao final de cada história, poesia ou trabalhos manuais, há gravuras ou desenhos ilustrando o tema. A parte relativa a modas e trabalhos é apresentada em gravuras coloridas e moldes — em preto e branco e/ou colorido —, que mostram o cuidado na impressão, seguindo a tendência de periódicos similares europeus. Para Mauro (1991, p. 226) «Os textos dos romances e novelas começavam sempre com a primeira letra em vinheta, o que embelezava a página. Encontravam-se também inúmeras gravuras que, além da função de enriquecer a publicação e conferir-lhe mais elegância, tinha a vantagem de preencher um espaço que de outro modo ficaria vazio quando o texto terminava no alto da página. Só a parte literária, à qual o «Jornal das Famílias» sempre reservou o lugar de honra, era decorada por essas gravuras, e a presença delas dependia sempre do espaço deixado livre pelos textos. Essas gravuras francesas eram mais ou menos adaptadas ao conteúdo do texto, o que mostra que, em Paris, os irmãos Garnier dispunham de um ou vários revisores portugueses ou brasileiros. Essa adaptação nem sempre era muito feliz, pois as gravuras eram escolhidas dentre as que estavam disponíveis, e não compostas especialmente para o texto».

Não foi possível localizar o número de assinantes, nem saber qual foi a tiragem. O preço da assinatura permanece fixo durante toda a sua publicação²⁸, e o pagamento era feito adiantado pelo período de um ano. Quanto à tiragem, pode-se fazer uma aproximação, a partir da tiragem de outros impressos, por exemplo — *Semana Ilustrada* (1860-), revista semanal, com 2.000 exemplares de oito páginas; *Mequetrefe*, 1200 exemplares; *Mosquito*, 3.200 exemplares; *Vida Fluminense*, 3.800 exemplares²⁹. Sua importância pode ser aquilatada pelo fato de figurar no livro «L'Empire du

Brésil à l'Exposition Universelle de 1876 à Philadelphie», como publicação periódica da capital do Império. Outro indicador de sua circulação seria o fato de ser distribuída em várias províncias brasileiras, com as quais mantinha correspondentes: Amparo (SP); Bahia; Barbacena; Campanha; Campinas; Campos; Cantagallo; Ceará; Goiás; Juiz de Fora; Maceió; Macaé; Maranhão; Mogi-mirim (SP); Ouro Preto; Pará (4); Paraíba do Sul; Paraíba do Norte; Pindamonhangaba (SP); Paranaguá; Passo Fundo das Missões do RGS; Pelotas; Pernambuco; Porto Alegre; Rezende (RJ); Rio Grande do Sul³⁰; Santa Catarina; Santos; São Fidelis; São Gabriel; São Paulo; Teresina; Três Corações do Monte Verde; Vila do Rio Bonito (RJ). Além dessa circulação no Brasil, também era distribuída em Portugal, tendo correspondentes em Lisboa; Braga; Porto; e na França, com correspondente em Paris — E. Belhatte.

Não são publicados anúncios na revista, com exceção de um único número, de setembro de 1875, que faz a propaganda do *leite antepholico de Candés*, inventado em 1849 e recomendado pelos médicos Chernoviz e Lartigue (Medicina dos Primeiros Cuidados). São divulgados extratos do catálogo de livros editados por Garnier e dos livros ultimamente chegados à Livraria de B. L. Garnier, na área de literatura, direito e livros didáticos para o ensino primário e secundário³¹. Cabe destacar, no entanto, a ampla divulgação dada às obras do Dr. Pedro Luiz Napoleão Chernoviz (Pierre-Louis-Napoléon Chernoviz) — «Formulário ou Guia Médico», na sua oitava edição revisada; «Dicionário de Medicina Popular»; «História Natural Recreativa»; «Modo de conhecer a idade do cavalo». A revista, na seção *medicina popular* ou *medicina doméstica*, transcreve do *formulário* e do *dicionário* do Dr. Chernoviz, informações às leitoras como agir em situações cotidianas e variadas: linimento contra queimaduras; meio de destruir lagartas; remédios contra as queimaduras; sinais e mordedura de cão danado; açúcar aromatizado e acidulado para bebidas refrigerantes; modo de tirar as nodos de tinta de escrever; pasta de amêndoas para as mãos; remédio contra a hemorragia do nariz; enjôo do mar; trichina; etc. Em março de 1870, essa seção aparece com o nome de *Adágios higiênicos*. Na seção de *economia doméstica* também aparecem receitas retiradas das obras do Dr. Chernoviz. Essas seções e os temas veiculados têm significativa intenção educativa — «semelhantes noções não são somente necessárias aos

médicos; são, sim, indispensáveis para todos, por isso mesmo que todos precisam saber o que é nocivo à saúde» (junho 1868). Mário de Lima-Barbosa (1923, p. 443) assinala Chernoviz como um dos médicos franceses de maior influência sobre o desenvolvimento da medicina no Brasil, influência esta que pode ser aquilada pelas várias edições de suas obras e pela ampla divulgação no *Jornal das famílias*, permitindo um significativo alcance de sua obra, não restrita ao universo médico. Ainda na Primeira República, Mariana Maluf (1995) assinala a presença do livro do Dr. Chernovitz — *Médico das famílias*, entre as famílias abastadas de São Paulo.

O *Jornal das Famílias* segue a tendência da época: era redigido por escritores-jornalistas, que às vezes eram também políticos — todos românticos³². Na contra-capá, encontram-se listados os nomes dos *redatores* e *colaboradores*, em número de 59, entre 1863 e 1878. Dessa extensa lista, nem todos permaneceram durante todo o período de publicação do periódico. Podemos destacar alguns nomes presentes por um longo período de edição: Dr. Augusto Fausto de Souza; Augusto Emilio Zaluar; Bittenncourt Sampaio; Dr. Caetano Alves de Souza Figueiras; D. Emilia Augusta Gomide Ponido; Padre Francisco Bernardino de Souza; Honorata Minelvina Carneiro de Mendonça; Cônego Dr. J. C. Fernandes Pinheiro; J. L. Teixeira Macedo; Insulano; Dr. Joaquim Norberto de Souza e Silva; José Nicolau Vergueiro; Dr. José Joaquim Pessanha Pavao; José Marcelino Pereira de Vasconcelos; Juvenal Galeno; Luiz Antonio Burgain; L. G. P. Guimarães Jr.; Machado de Assis; Paulina Philadélphia; Vitoria Colonna. A permanência de muitos dos colaboradores foi um fato importante para garantir a continuidade da revista, mas não significa que todos escreveram no *corpus* da revista. Cabe destaque à presença de nome de políticos e escritores reconhecidos na lista de *redatores* e *colaboradores*: Alexandre Herculano; Antonio Feliciano de Castilho; Augusto Emilio Zaluar; Francisco Adolpho Varnhagen; Joaquim Manoel de Macedo; Machado de Assis; Manoel de Araújo Porto Alegre; Quintino Bocaiuva; Conselheiro Zacharias Góes e Vasconcelos, José Bonifácio, Senador Gomide, e outros.

Chama a atenção o reduzido número de mulheres como *redatoras* e *colaboradoras* em um significativo grupo masculino: Paulina Philadélphia, responsável pela seção *economia doméstica* e com participação significativa na seção *mosaico/anedotas*³³; Vitoria Colona; Emilia Augusta Gomide

Penido; Honorata Minelvina Carneiro de Mendonça; Ignez d'Horta; Manoela Ignácio Marrocos Mendes. Este número ainda é mais reduzido quando se analisa o número de contribuições femininas no *corpus* do periódico. Assim, por exemplo, na seção *novelas e romances*, entre setenta e um colaboradores, com um total de 252 títulos, encontram-se apenas cinco mulheres com 18 títulos, isto é, 6% e 7% respectivamente das colaborações totais. Na seção *poesias*, em um total de 88 colaboradores com 187 poesias, o grupo feminino é um pouco mais representativo: sete poetisas (8%) com 15 poesias (8%), sendo 9 de uma só autora — Honorata Minelvina. Esses dados permitem-nos afirmar que o periódico, mesmo destinado às mulheres, é dirigido pelos homens, que tomam a si a função de serem os *autores* das mulheres, de interpretar e dar sentido ao feminino, tratando-as de forma estereotipada, a partir de alegorias como Maria e Eva, primavera e inverno.

As colaborações no periódico eram estimuladas pelo editor, que assim se expressava na contra-capa: «As pessoas que quiserem honrar este jornal com sua colaboração terão a bondade de remeter os seus artigos, em carta fechada, à comissão de Redação do Jornal das Famílias, rua do Ouvidor 69, Livraria B. L. Garnier ou em Paris, rua do Grés, 7. Aceitam-se sobretudo com prazer os artigos instrutivos e que tratem de economia doméstica, higiene e interesses do Brasil; esses artigos, porém, não poderão mais ser reclamados por seus autores, ainda quando por qualquer motivo deixem de ser publicados. Rogamos encarecidamente às pessoas que nos obsequiarem com artigos que escrevam todas as palavras por extenso; pois, sendo este jornal impresso fora do país, podem as abreviaturas dar lugar a enganos». Em fevereiro de 1870, na novela «A vida eterna», Camilo da Anunciação também estimula os leitores a publicarem no periódico, através do seguinte diálogo — por que não escreves o teu sonho para o Jornal das Famílias? Homem, talvez. Pois escreve, que eu mando ao Garnier.

No *Jornal das Famílias*, a influência francesa é marcante, não só pelo seu conteúdo, mas também por inspirar-se nas revistas editadas na França. Para Mauro (1991, p. 222), no *Jornal das Famílias* «a influência francesa dominava, pois se inspirava não só nas idéias importadas da França, mas também nas revistas femininas desse país. Imaginemos portanto a moça, a jovem casada ou a mãe de muitos filhos, abrindo uma vez por mês o exemplar que acabou de receber». Nesta época, são editadas inúmeras publicações

congéneres, tais como *Le Conseiller des Dames et des Demoiselles* (1847-1892); *Le Magazin des Demoiselles* (1845-1896); *La Famille. Journal Illustré de la mode et de la vie domestique* (1868-1870); *Journal des Jeunes Filles* (1868-1871); *L'Ami des Dames et Desdemoiselles* (1859-1882); *Musée des Familles*; *Le Moniteur de la Mode*; *Petit Courrier des Dames*; *Journal des Demoiselles et petit courrier des dames* (1833-1922); *La Mode Illustrée*; *Le Moniteur des Dames et des Demoiselles* (1851-1854); *La Mode des Demoiselles* (1845-1848) e tantos outros. A similaridade dessas publicações repousa no seu conteúdo e nos anexos de gravuras de moda, trabalhos de agulha, modelos de pinturas à aquarela e a óleo, partituras musicais, moldes para costura, crochê, tapeçaria, tricô. Todos publicam romances em folhetins, o que garantiu o grande sucesso entre o grupo feminino. A maioria apresenta textos de instrução (história, geografia, belas-artes, literatura, viagens); bibliografia comentada; educação (artigos de vulgarização científica); poesia; higiene e economia doméstica; correspondência (cartas dos leitores); moda e modelos; mosaico, charadas, enigma, jogo de palavras; peças de teatro e de música. Na seção de moda, além dos figurinos coloridos, há uma coluna destinada a explicar as tendências de modelos e cores, a etiqueta do trajar — o que usar em diferentes ocasiões e horas do dia.

Romances e novelas

«graciosos romances têm sido publicados em nossas colunas nos seis anos de existência que já contamos, e parece-nos que nem uma só vez a delicada susceptibilidade de VV.Eex. tem sido ofendida.»

Na proposta editorial do *Jornal das famílias*, romances e novelas ocupam lugar central, destinados especialmente ao público-leitor feminino e visam atingir à sua sensibilidade. Assim, não era esquecido o *código moral* preestabelecido que deveria inspirar todos os redatores.

Para Mauro (1991, p. 227), era necessário que a revista proporcionasse «uma leitura tranqüila, de pura fantasia, sem nenhum fundamento na realidade; histórias que acontecessem em um mundo convencional em que os despeitos amorosos eram os únicos sofrimentos, onde tudo girava em torno de olhos bonitos, suspiros e confidências trocadas

entre damas elegantes. Era o triunfo contante do bem sobre o mal, e do amor, contanto que não fosse por interesse. A mulher inconstante e o caçador de dotes eram sempre punidos, e os apaixonados fiéis e sinceros sempre viam a realização do seu amor, sob a forma de casamento. São romances de domínio sentimental, «que todas as moças podem e devem ler», as aventuras históricas, exóticas ou policiais, para os homens.

Os romances permitem a evasão total, o sonho multiplicado ao infinito, em mundos diversos. É o mundo da imaginação, onde se refugiam as mulheres. Visando atingir estes sentimentos, os editores utilizam-se de palavras para descrevê-los e propagandear-los — apaixonante, envolvente, emocionante, cativante —, termos que se referem a uma psicologia de sentimentos simples, violentos e irracionais, em que as sensações do coração se manifestam nas atitudes do corpo. Além disso, se utilizam de títulos que evocam um personagem — herói ou heroína —, próximo ao universo social e cultural da leitora para permitir sua maior identificação; de títulos que podem indicar se o romance é fácil, acessível à leitura; de títulos que apresentam uma espécie de código socialmente significativo, como adultério, amor (muitas vezes como sinônimo de martírio), vingança.

Para Martyn Lyons (1997, p. 372), apesar de as mulheres não lerem só romances, os editores pensam que o que lhes agrada são os romances populares e sentimentais. Essa feminização dos leitores de romance confirma os julgamentos dominantes sobre o papel da mulher e sobre sua inteligência: se os romances são considerados literatura de mulheres, é porque vêem nelas criaturas dotadas de imaginação, com capacidades intelectuais limitadas, por sua vez frívolas e prisioneiras de seus sentimentos. O romance é a antítese da literatura instrutiva. Exige pouca compreensão e seu objetivo é o de distrair e entreter-las nas horas vagas. Sobretudo, o romance pertence ao reino do imaginário. Os jornais, os acontecimentos públicos estão reservados aos homens; os romances, que tratam da vida interior, pertencem à esfera do privado a que os burgueses do século XIX estavam relegados.

Também Anne-Marie Thiesse (1984, pp. 20-25) considera que «o periódico não se apresenta como um conjunto uniforme, mas como um espaço sexualmente dividido, onde cada seção, segundo sua analogia com a vida privada, é destinada à leitura feminina ou masculina. Um lugar domina por excelência a leitura feminina — o romance em folhetim: romance em

episódios que introduzem a ficção literária na leitura diária. O fato de ser em pequenas partes facilita a leitura para a mulher, que pode realizá-la entre uma atividade e outra no âmbito doméstico. (...) O almanaque, compilação heteróclita de informações de meteorologia, de receitas práticas, de historinhas e de boas palavras, tem um lugar especial no interior rural, mas não na população urbana que prefere o «jornal romance». (...) O romance folhetim, inicialmente, destinava-se às classes de mais posses. Inicia junto com a imprensa moderna, adotando o sistema de assinatura e com publicidade».

Vários fatores permitem a difusão e o sucesso da ficção de forma romanesca, principalmente no público feminino: progresso da alfabetização, os gabinetes de leitura, técnicas de impressão que diminuíram o preço do livro, o sistema de assinaturas, desenvolvimento da imprensa periódica, a criação do romance-folhetim, e, mais de que todas as outras, profunda modificação das mentalidades, traumatizadas pelas perturbações políticas e pelas guerras do fim do século XVIII e início do XIX, que levam as mulheres a procurar refúgio em um mundo imaginário.

Nessa seção, dos setenta e um colaboradores, dez não têm identificação e quinze usam pseudônimo³⁴. Destaca-se a participação significativa de Machado de Assis, que escreve, de 1864 a 1878, vinte contos, novelas, romances, em um total de cinquenta números do periódico, tendo em vista que muitos destes escritos aparecem em vários capítulos — os mais longos, em quatro partes — *Questão de Vaidade* (1864 e 1865) e *Encher o tempo* (1876). Também contribui com a seção de poesias, com cinco participações. (quadro 3 e 4, anexo). Consta que, em um único número do *Jornal das Famílias*, chegou a publicar quatro contos sob pseudônimos diferentes³⁵. Para Frédéric Mauro (1991, p. 227), a apoteose da sua colaboração foi a publicação, pela Garnier, em 1869, dos «*Contos fluminenses*», coletânea de alguns dos contos publicados no *Jornal das famílias*. Às leitoras, ler Machado de Assis era conhecer, de forma muitas vezes clínica, os códigos morais e sociais que dirigiam as relações homem-mulher na época. Isto é, a ética que guiava as relações de amizade, amor, ódio sintetizava um código de civilidade que deveria dirigir as relações tanto na cidade como no campo.

Na perspectiva de que a leitura destes romances e novelas tinham uma função educativa, quais as práticas que procuravam impetrar em suas

leitoras?³⁶ Por exemplo, há referência constante a um código de civilidade. No conto fantástico «O Anjo das Donzelas» (set. e out. de 1864), o autor Max inicia com a seguinte observação ao leitor — «Cuidado leitor, vamos entrar na alcova de uma donzela. A esta notícia o leitor estremece e hesita. É naturalmente um homem de bons costumes, acata as famílias e preza as leis do decoro público e privado. É também provável que já tenha deparado com alguns escritos, destes que levam aos papéis públicos certas teorias e tendências que melhor fora nunca tivessem saído da cabeça de quem as concebeu e proclamou. Hesita e interroga a consciência se deve ou não continuar a ler as minhas páginas, e talvez resolva não prosseguir... Descanse, leitor, não verá neste episódio fantástico nada do que se não pode ver à luz pública. Eu também acato a família e respeito o decoro. Sou incapaz de cometer uma ação má, que tanto importa delinear uma cena opo aplicar uma teoria contra a qual proteste a moralidade». Esse texto, instrua e disciplinava o leitor — um homem de bem não deveria entrar no quarto de uma donzela.

O casamento é um tema e uma referência constante. A idade do casamento é uma recorrência, referenciando uma faixa etária considerada ideal — entre 18 e 25 anos. Mas também relativizava aquelas mulheres que não se enquadravam no modelo: *trinta e três, já não é uma idade de Julieta, mas era uma idade ainda poética*. Além disso, o casamento por amor é estimulado. A novela «Um casamento de tirar o chapéu» (jan., fev. e mar. 1867), de A. F., finaliza com o seguinte conselho às leitoras *indulgentes* — «é preceito muito citado do velho Horácio, que nos escritos se deve misturar o útil ao agradável. Foi esse preceito que tive em vista, escrevendo esta pequena história, onde, debaixo de uma forma agradável, se vê a infelicidade que pode resultar de fazer-se um casamento cujos contraentes são levados por um sentimento diverso da inclinação mútua que deve presidir a esse santo sacramento». Na novela «Qual dos dois?» (set. a dez. 1872), o autor J. J. aborda o tema: «Minha senhora. A singularidade da nossa situação só pode ter uma solução singular. Convidado a casar por uma moça bonita, prendada, que a todos os respeitos, é a ambição de um homem, é singular que esse homem, não tendo outros compromissos, recuse o convite. (...) porque casar sem amor é desgraçar uma senhora». Victoria Colonna, em «Os Casamentos de hoje» (jun. 1875), fala sobre as causas dos casamentos mal sucedidos e

sugere que deveria haver amor, harmonia nas idades e na educação; não deveria unir inteligência à imbecilidade, a virtude ao vício, a saúde à enfermidade. Termina aconselhando os pais «que eduquem suas filhas mais amigas do trabalho e da virtude que do luxo, assim como a seus filhos, e a procederem de modo que possam servirem-lhes de exemplo; a tenderem cuidadosamente ao gênero de pessoas que admitem em sua intimidade para evitarem o perigo de uma inclinação inconveniente e a abjurerem a falsa idéia em que estão de que na riqueza se encerram todos os elementos necessários à verdadeira felicidade doméstica». Outras novelas tiveram por tema o casamento — «A melhor das noivas», de Victor de Paula; «O casamento e a mortalha, no céu se talha», de Ernesto Castro.

O papel da leitura no cotidiano privado e público do leitor é uma referência constante, não só pelo conteúdo da revista em si, mas também pelas ilustrações que evocam atos de leitura, em diferentes situações — em família, no sala, no campo, junto à escrivaninha, sozinhas — que aparecem tanto nas finalizações dos textos como na seção modas e trabalhos, compondo o cenário dos figurinos apresentados. Para Martine Poulain (1990), esta representação do livro e/ou do ato da leitura em revistas femininas é como «natureza morta» ou como «matéria», como um signo de saber intelectual ou de poder social, em uma sociedade que precisava ser estimulada ou incentivada para a incorporação desse *habitus*. Cabe referir que há muito mais ilustrações representando a prática da leitura do que representando a prática da escrita, o que nos permite pensar que esta era ainda uma área interdita ou pouco estimulada às mulheres; pois, enquanto a leitura tem uma função formativa, socializadora, a escrita permite a emancipação individual³⁷.

Os textos também fazem inúmeras referências ao ato da leitura. A questão dos benefícios ou não da leitura feminina estão presentes em vários momentos. Por exemplo, em «O Anjo das Donzela», o autor faz referência ao perigo que a leitura de romances e novelas pode trazer à «fraca» maturidade feminina «(...) Veja o leitor se a moça que ali se acha no leito, com o corpo meio inclinado, um braço nu escapando-se do alvo lençol.... Lê, como disse, um livro, um romance, e apesar da hora adiantada, onze e meia, ela parece estar disposta a não dormir sem saber quem casou e quem morreu. (...) Cecília lê um romance, é o centésimo que lê depois que saiu do colégio, e

não saiu há muito tempo. Tem quinze anos. Quinze anos é a idade das primeiras palpitações, a idade dos sonhos, a idade das ilusões amorosas, a idade de Julieta... (...) Que lê ela? Daqui depende o presente e o futuro. Pode ser uma página da lição, pode ser uma gota de veneno. Quem sabe? Não há ali na porta um índice onde se indiquem os livros defesos e lícitos. Tudo entra, bom ou mau, edificante ou corruptor. Paulo, Virginia ou Fanny. Que lê ela neste momento? Não sei. Todavia deve ser interessante o enredo, vivas as paixões, porque a fisionomia traduz de minuto a minuto as impressões aflitivas ou alegres que a leitura lhe vai produzindo. Cecília corre as páginas com verdadeira ânsia, os olhos voam de uma ponta da linha à outra; não lê, davora; faltam só duas folhas, falta uma, falta uma lauda, faltam dez linhas, cinco, uma... acabou. (...) Passou em revista na memória todos os sucessos contidos no livro, reproduziu episódio por episódio, cena por cena, lance por lance. Deu fôma, vida, alma, aos heróis do romance, viveu com eles, conversou com eles, sentiu com eles. (...) De há muito tempo que as tragédias do amor a que Cecília assistia nos livros causavam-lhe uma angustiosa impressão. (...) só conhecia o amor pelos livros. (...) A cada novela que lia mais lhe cresciam os sustos, e a pobre menina chegou a determinar em seu espírito que nunca exporia o coração a tais catástrofes. (...) Este estrago moral completava-se com a leitura da última novela». Para o autor, as leituras de Cecília incutiram-lhe fantasias funestas, como a de acreditar que o destino intervinha nos movimentos do coração humano. Essa crença realiza-se através de um sonho, em que a personagem faz um pacto com o anjo das donzelas para ficar imune às catástrofes do amor, assim fica protegida, passa a se desinteressar por todos os pretendentes. A história desenrola-se demonstrando ao leitor/leitora a inverdade das crenças fantasiosas de Cecília, que permanece solteira. Lyons (1999, p. 12) relata-nos que «o discurso médico, sobre as mulheres leitoras no século XIX, acreditava que leitura demais, principalmente a de textos românticos, poderia excitar emoções, inspirar fantasias perigosas, ameaçar a estabilidade do casamento e tornar as mulheres estéreis».

Outro exemplo, é encontrado na seção Mosaico, com o título «Fragmentos de um livro», escrito por Maria Amalia (dez. 1864), que denuncia a perniciosidade de romances da escola moderna de Balzac e de Georges Sand — «Não é debalde que muitas vezes eu tenho erguido nestas páginas

um protesto solene contra esse gênero de instrução que tanto se vulgariza entre nossas famílias. O romance moderno, o romance dessa escola que se apraz em endossar os vícios e em sustentar como peregrinas as teses mais absurdas, são flagelos que se lançam no seio da sociedade. E de facto, qual o bom senso que não repugna esse realismo de madame Bovary, essa febre de Fernanda, de Dumas; das Cortesãs, de Balzac; de Jacques e Valentina, de Mme Jorge Sand? Eu quizeria que por uma vez se abolissem esses livros perigosos das mãos inexperientes, esses filtros daninhos que tanto corrompem a alma, como corrompem também o coração. Eu poderia demonstrar com fatos quanto mal essa literatura febril das paixões tem causado com seus desregramentos. (...) Felizes todos os romancistas se seguissem a escola romântica do mimoso autor dos Quadros da Natureza». A autora destaca a segura orientação que recebeu do pai, que lhe permitiu muito cedo discriminar entre a boa ou má literatura. Assim, relaciona ao leitor os autores que considera outros primores da literatura estrangeira — Mrs. Beecher Stow, Miss Cumming, Mlle Frederica Bremer; e recomenda, como modelo para todos que prezam a dignidade do talento e desejam encontrar uma opinião abalizada e imparcial sobre a maioria dos romancistas contemporâneos, o livro de Eugénio Poitou — *Du Roman et du Théâtre contemporains*.

Os cuidados com a leitura não se destinam exclusivamente ao leitor feminino: também aos homens são indicados os malefícios que o mundo da leitura lhes pode causar. Na novela *Jovens Interessantes* (jul. 1866), Paulina Philadelphia conclui sua história com a essa preciosa lição dada pelos seus personagens: «Teodoro explicou-lhe então que a leitura de coisas maravilhosas o fizera anelar por casar-se com uma imortal, mas que hoje conhecia o quanto andara errado, pois a poesia olímpica estava morta e não existiam os deuses com que sonhara. Sua noiva porém insistiu em dizer que ainda havia um Deus cheio de poesia. Perguntando-lhe Teodoro qual era, abaixou os olhos e disse: é o amor».

A leitura de romances e novelas também (in)formava sobre os costumes vigentes, principalmente aqueles peculiares à vida urbana do Rio de Janeiro. J. J. assim apresenta o cenário de seu romance «Qual dos dois?» (Set. e Out. de 1872): a rua do Ouvidor «é a gazeta viva do Rio de Janeiro. Ali se fazem planos políticos e candidaturas eleitorais; ali correm as notícias; ali

se discutem as grandes e pequenas coisas; o artigo de fundo dá o braço à mofina, o anúncio vive em santa paz com o folhetim. Não é de admirar que ali comece este romance...». Quanto aos costumes, retrata as novidades que começam a ser introduzidas na vida da cidade: «Não me perguntas pelo meu marido? (...) Está na repartição. A primeira coisa em que concordamos, é que eu saísse a passeio quando me parecesse. Eu não sou criança para andar agarrada a meu marido. Na Europa não se usa isso. Demais, tenho toda confiança nele...». Em «Tipos diversos» (abr. 1878), Léo Junius igualmente procura mostrar à leitora as qualidades valorizadas e/ou esperadas na vida em sociedade, esboçando os traços de alguns tipos elegantes e discriminando-os. Com esta intenção, a leitora teria estimulada sua imaginação e conhecerá as qualidades que mais lhe aumentaria o brilho social. Os tipos assinalados pelo autor foram «tem um só defeito — é inconstante, nos bailes aprendeu o fingimento; é bonita, seus contornos são perfeitos, mas é tão fria que seu rosto nada exprime».

O destino da mulher como mãe e esposa é recorrente, afirmando as expectativas da sociedade quanto aos papéis femininos. J. J., no romance «Uma águia sem asas» (out. 1872), dá-nos um exemplo significativo: «quis Deus que ela realizasse seus desejos. Quando morrer não terá página na história; mas o marido poderá escrever-lhe na sepultura — Foi boa esposa e teve muitos filhos».

A revista procura dar espaço à representação da escrita feminina: as cartas. Em janeiro e fevereiro de 1863, aparece a correspondência trocada entre duas primas distantes. De Paris, Helena escreve à Eulália no Rio de Janeiro, relatando a novidade de que tinha sido convidada pelo *Jornal das Famílias*: «Minha honrosa e querida prima. Agora que acabo de receber uma amabilíssima carta, assinada pela redação do *Jornal das Famílias*, na qual sou convidada de um modo lisonjeiro a que não devo resistir, para com minha colaboração honrar (olhe que é ela, a redação, que diz honrar) as colunas deste jornal. Eu não sei se a minha prima sabe calcular os apuros em que põe a gente o amável convite de meia dúzia de literatos que tiveram a generosidade de querer uma desconhecida como eu nas suas fileiras?». A surpresa da novidade coloca-a em dúvidas sobre o que escrever e sobre a reação paterna: «Um romance? Depois dos Miseráveis?... Uma poesia? E

papai?... E papai quando souber que eu tive a loucura de fazer versos, e que caí na doidice de publicá-los sob o título de poesia?».

Então, compartilhando com a leitora suas dúvidas sobre o que escrever, decide escrever cartas, com as quais cumpriria o honroso convite dos redatores de *Jornal das Famílias*. O pai autoriza-a, mas adverte-a de não usar o nome completo, com a seguinte observação — «Escreve lá quantas cartas quiseres à tua prima; consinto mesmo que mande publicar no *Times* ou em volumes; proibo-te, porém, que assines o teu nome por inteiro, porque não quero que digam por aí que não tive senso bastante para observar-te que ficas tão abaixo de Sévigné no teu estilo epistolar como eu de Voltaire e a fortaleza da Laje no Rio de Janeiro do Pão de Açúcar». Fazendo uso das palavras de Samuel Smiles — *O estilo é o homem* —, explicita o seu estilo: «eu cá prego por minha vez que o meu estilo não é o coração. Por mais funda que seja a minha tristeza em eu escrevendo, parece que estou rindo. Por semelhante fatalidade, caiu a lembrança das páginas tristes no fundo do tinteiro».

As cartas também servem para fazer a apologia ao país natal — «deixe-se estar aí, minha prima, no país das flores e das brisas; não se lembre jamais de querer experimentar o doloroso da separação da terra que nos viu nascer. Não imagina, e só por isso é feliz, o que é esse doer, esse carpir do coração com saudades dos seus lares e da sua gente, e nem eu vejo tinta com que possa descrever, e mormente nesta hora em que estou a tiritar até os ossos ao peso do mais vigoroso e antipático inverno de minha vida! Salve o sol do Brasil, Eulália, salve! (...) Diga a esse torrão, tão abençoado pela natureza, tão querido da primavera, que não lhe deseja menos guapo prosperar de que é tão digno...». Essa apologia do Brasil tem um princípio moral — «ninguém sabe do bem que tinha senão depois de perdido».

Poesias

Complementando a educação do espírito — a formação da sensibilidade feminina —, o periódico traz poesias como parte integrante da educação das virtudes. Foram publicadas em torno de 202 poesias, escritas por 96 poetas; destas, oito não citam o nome do autor. Esse número dá uma média de uma poesia por exemplar editado — alguns números contaram

seguidamente com duas poesias. Os anos de 1871 e 1872 juntos somaram a publicação de só dez poesias. Muito raramente houve o hábito de publicar uma poesia em vários números. Isso somente aconteceu com as contribuições do Dr. J. O. Pinto Mosquera — “Epístola de um estudante mineiro” (em três números), “O regresso e a partida” (em quatro números); e de Hector da Silveira — *Eponina*, poema histórico publicado em três números.

Cabe destacar, em comparação com a secção *romances e novelas*, a presença um pouco mais representativa de colaborações femininas. Em um total de 88 colaboradores com 187 poesias, o grupo feminino está presente com sete poetisas (8,5 %) e 15 poesias (8,5%). J. L. Teixeira da Macedo foi o que mais escreveu poesias no periódico, em um total de onze. Foi seguido por uma representante feminina — Honorata Minelvina Carneiro de Mendonça, com nove³⁸, A. E. Zaluar, com oito, J. Luz, com sete. A grande parte de colaboradores dessa secção publicaram um só poesia. Agnès Thiercé (1999, p. 106) afirma ser a poesia, no século XIX, uma prática de escrita masculina, especialmente dos adolescentes. Enquanto o diário é feminino, privado; a poesia é masculina, pública, afirmando o lugar do homem na sociedade: espaço exterior. A poesia é uma disciplina artística, que visa ser divulgada, componente importante para sua produção — isto é, tornar-se pública. Não só a escrita, mas também a leitura de poesias, especialmente dos poetas românticos — Vitor Hugo, Lamartine, Musset, entre outros —, atraem os homens. Não podemos desconsiderar este facto, quando analisamos esta revista, pois era lida tanto pelos jovens como pelos adultos, de ambos os sexos, das famílias brasileiras. Também nos permite explicar em parte o significativo número de contribuições masculinas nesta secção, especialmente de jovens poetas.

Neste universo poético, há uma homogeneidade de temas que se voltam especialmente para a sensibilidade do leitor/leitora, o “cuidado da alma” feminina, como a saudade, o amor, a beleza, a esperança, a morte, etc. Algumas poesias têm temas históricos ou são voltadas à idolatrar a pátria ou a exaltar regiões brasileiras, como “O Monarca e o povo brasileiro”, “Versos recitados — primeira missa no Brasil, Glória ao Brasil, Saudades do Pará, O Nordeste, Saudades da minha terra”, etc. As colaborações femininas também seguem esta tendência, não destoando da linha das demais contribuições.

Mosaico e anedotas

«Anedotas espirituais e morais têm por certo causado o prazer que as pessoas de finíssima educação experimentam nesse gênero de amena literatura, e mais de uma vez conseguiram dissipar as névoas da melancolia que se haviam acumulado nas belas frentes de nossas leitoras» (Jan. 1869).

Durante os primeiros quatro anos, esta secção agrupava uma diversidade de temas: conselhos práticos de beleza e de economia doméstica; receitas de remédios; anedotas; máximas; considerações sobre educação, sobre a mulher; exortações morais. Posteriormente, com as secções especiais de economia doméstica e de medicina popular ou doméstica, a secção Mosaico limitou-se às anedotas e aos jogos de salão, sob a responsabilidade de Paulina Philadélphia a partir de 1866. O divertimento dos leitores é o mote desta secção, que também pretende fornecer assuntos e conteúdo para a vida dos salões no Segundo Reinado, como assinafa Mauro (1991, p. 227-28).

Inicialmente, é oferecido às leitoras um conjunto de sentenças morais, muitas delas extraídas de livros religiosos. No dois primeiros números de 1863, são transcritos trechos de um livro religioso e raríssimo — *A Nova Floresta*, do padre Manoel Bernardes — artigos, que, já pelo seu estilo singelo e clássico, já pelo cunho de moralidade em que sobretudo primam, serão certamente bem recebidos pelos nossos leitores. Por exemplo, «quatro mães mui formosas parem quatro filhos mui feios. A Verdade pare o Ódio; a Prosperidade Orgulho; a Familiaridade Desprezo; e a Segurança Perigo»; «não tens inimigo mais poderoso, mais astuto, mais emperrado, e mais doméstico, do que teu amor próprio. Se queres errar frequentemente, sentença pelo seu voto».

No terceiro número de 1863, essa secção passa a ser responsabilidade de Jonor Achimbert, trazendo uma colheita de bons ditos, repentes felizes e pilhérias mais ou menos chistosas, intitulados *Rio de Janeiro anedótico*. O redactor apresenta a intenção da secção — «Ora não há povo que não tenha o seu quinhão de espírito, as suas lembranças felizes, os seus ditos agudos, e as suas pilhérias cheias de chiste a fazer rir ao homem mais sério deste mundo; uns mais do que outros, mas todos os têm, não há dúvida. (...) É o que justamente nos aconteceria se deixássemos de colher estas anedotas. Nascerão e morrerão entre o povo, sem que ninguém

soubesse da sua existência. Ora isto não é mais do que a amostra do pano; é um exemplo que a ser seguido viremos a ter boas colecções nesse género...».

Entre as vinte e oito anedotas publicadas, encontram-se cinco sobre educação e escola, que evidenciam a representação destas áreas na sociedade do Rio de Janeiro: *«Uma senhora dirige-se ao director de um colégio muito afamado desta corte: — eu quero, disse ela, que meu filho saiba um pouco de cada coisa: que tenha uma tintura de grego e de latim; uma tintura de geografia e de história; uma tintura de desenho e de música. — Acho razoável, responde-lhe o director; mas aconselho que procure antes um tintureiro, porque eu não me posso encarregar dessas tinturas»*; *«Por que foi, pergunta um mestre a seu discípulo, por que foi que Isócrates vendeu uma oração por vinte talentos? — Foi, responde o menino, foi por ter mais talento para fazer outras»*; *«Um Mestre e o correspondente de seu discípulo — O menino é vivo, diz o mestre, ele vai longe. — Qual longe! Exclama o correspondente, se o pai não quer que ele saia do Rio de Janeiro?»*.

Em Junho de 1863, a secção inclui *jogos do espírito* — perguntas e respostas, sob a responsabilidade de Carioquinha, com o objectivo de *«ser útil matar o tempo enquanto o tempo não nos mata, e nesse pressuposto ofereço às dignas leitoras do Jornal das Famílias este inocente passatempo ou entretenimento do espírito. A coisa não é tão insignificante como parecerá a muitos, que não consideram que também se aprende a ter espírito ou antes a fazê-lo, como dizem os franceses, e é lendo estas e outras bagatelas que se chega a tão brilhante resultado. E há tanta gente sem espírito quando a coisa custa tão pouco! Mas vamos às perguntas, que não deixam de ser de algibeira, e as suas respostas, que não podem deixar de ser lógicas, sendo que o número das perguntas coincide com o número de respostas»*.

Também traz *Conselhos para a educação*, como, por exemplo, o texto seguinte que aborda o tema das amizades dos filhos, aconselhando aos pais atitudes e cuidados a tomar: *«Dirão por ventura alguns pais: E como podemos nós saber, se nossos filhos têm más companhias, não podendo estar sempre debaixo de nossos olhos que penetrem os íntimos do coração, senão os de Deus? Respondo, que de muitos modos se pode averiguar esta verdade, e atalhar, ou remediar este dano. Primeiro, informem-se por terceira via, de quais são as pessoas com que seus filhos acompanham; e procurem saber,*

que paragens frequentam, e em que matérias falam; observem se tardam muito em recolher-se para casa; e se se aplicam às tarefas cotidianas, e distribuição das horas costumadas ...» (Jan. 1863).

Além de conselhos de educação, a secção preocupava-se em dar conselhos de como se comportar socialmente. De Agosto de 1863 a Fevereiro de 1864, há uma apologia do falar pouco e sua conveniência social, com a assinatura de Sebastionopolino, com o sugestivo título *«O que não diz a língua e o que não ouvem os ouvidos?»* Em um desses artigos, destaca o poder da linguagem simbólica usada pelas mulheres, o uso do leque, para a linguagem expressiva do olhar das mulheres.

A variedade de temas dessa secção incluía conselhos sobre *A arte da beleza*. Em março de 1863, Pauchita Montez escreve um longo artigo (doze páginas), em que resenha e recomenda a leitura da obra da tia e madrinha Lola Montez, nobre condessa de Landsfeldt. Esse livro, para Pauchita Montez, deveria ser lido somente pelas mulheres, pois considera que falar de beleza é um «*metier*» essencialmente feminino — uma matéria da sua competência — *«a Arte da Beleza se chama essa obra digna de ser ensinada nas escolas primárias do sexo feminino a par da Cartilha do Padre Ignacio, e que eu bem quisera que só de mulheres fosse lida, para que nossos segredos senão divulgassem entre os que não deve aproveitá-los, mas já que é isso impossível, não quero que por causa dos leitores (????) fiquem as amáveis leitoras do Jornal das Famílias privadas das úteis lições que para elas extraio do livro de minha tia. O mais que posso é pedir aos discretos que, se quiserem usar de cortesia, passem adiante estas páginas que lhes não são destinadas»*. Com essas palavras iniciais, a autora passa a dar ênfase aos conselhos de beleza, falando diretamente às jovens — *«Minhas meninas! Difícil coisa é dizer no que consiste a beleza... Para conservá-la bastam três coisas: temperança, exercício e asseio. (...) Quanto ao asseio é coisa absolutamente indispensável, nem há para a beleza da pele melhor cosmético do que banhos mornos, que renovem as impurezas corporais accidentais e fazem desaparecer as obstruções cutâneas, tomando numa casa a banheira tão imprescindível como o espelho»*. A autora também destaca a alimentação e os exercícios físicos como fundamentais à beleza — *«outro predicado da mulher, que aspira a passar por formosa e completa, é a elasticidade ou agilidade física que é como a alma das formas belas. Isto adquire-se*

principalmente pelo exercício, mas há também meios artificiais de dar grande atividade aos membros...». Conclui seu texto com a seguinte afirmação — «se todos os apontamentos, que ofereço aqui às minhas leitoras, poderão conservá-las toda a vida frescas, rosadas e belas como outras tantas auroras austrais, por mui paga me darei do meu trabalho...». Ontem como hoje, a questão da beleza feminina é um tema recorrente em todas as publicações destinadas a este público leitor. A secção *economia doméstica* dará conselhos às mulheres na preparação de cosméticos, cremes para as mãos, perfumes.

Cabe uma referência especial a dois artigos de apologia à mulher publicados na secção *mosaico*. Em Janeiro de 1863, Nuno Alvares Pereira e Souza³⁹, a partir de uma epígrafe em francês: «*Sans la femme, il faut dire:/ Dans ce monde il n'est rien;/ Tout ce qu'on fait de bien,/ C'est elle qui l'inspire*», dá ênfase à imagem mitificada da mulher como santa — «*Se há uma coisa no mundo que deva merecer o culto mais santo e respeitoso do homem, é sem dúvida a mulher. Ela não só é o ente mais puro e o mais nobre criado pela voz poderosa de Deus, como o mais delicado e sensível, e por isso o mais digno da nossa estima e desvelo*». Nesta mesma direcção, M. de Azevedo, em Maio de 1864, reforça mais ainda essa dimensão — «*A mulher é o encanto da vida, a esperança da existência, o anjo da ventura, a divindade do mundo. A mulher é o ente que nós dá as ilusões, a santa que tem por altar o coração de todos; é o anjo que nos faz sonhar na primavera da vida. A mulher torna nossa imaginação viva, o nosso coração puro, a nossa alma cristã; é ela quem guia o homem às ações generosas, o soldado ao heroísmo, o sábio à posteridade, o filósofo a Deus. A mulher é a locomotiva intelectual da natureza*». Neste trabalho de construção positiva do imaginário feminino, o autor traz a ideia de que esta é uma visão progressista, ao contrapor outras formas de ver a mulher — «*(...) Alguns povos embrutecidos no barbarismo e despidos de civilização tem desprezado a mulher... Alguns filósofos têm dito heresias da mulher... Entre os povos cultos a mulher tem toda preponderância, e está representada na família, na sociedade, na literatura, nas artes; por isso tem aparecido uma Staël, Sévigné, Jorge Sand, Girardin e muitas outras. É divina a missão da mulher: nos planta a fé na alma e a virtude no coração. É o primeiro livro santo que o menino estuda: nos conselhos de sua mãe bebe a moral de deus, os princípios da religião*». E o autor conclui esta visão apologética da mulher, afirmando «*(...) compreenda o homem bem a mulher,*

e verá nessa que lhe dá o ser e a vida o ente destinado para lhe dar felicidade, a virtude, a ciência e a glória».

Economia doméstica

«A economia doméstica, confiada a uma senhora, reúne a utilidade ao prazer, e cremos não enganar-mos supondo que mais de uma receita foi aproveitada com suma vantagem pelas mães de família que nos honram com sua assídua leitura»

Essa secção inicia em 1865, sob a responsabilidade de Paulina Philadelphía, único redactor que assina uma secção permanente. Resultado desta assídua colaboração, Paulina Philadelphía publica um livro de receitas, conforme assinala o editorial de 1869 — «*Nossa infatigável colaboradora da parte relativa à Economia Doméstica prepara-se para dar ao preto uma série de receitas e conselhos, fruto da sua mui grande experiência e ilustração*».

A secção ocupa um espaço reduzido de páginas do periódico, uma ou duas no máximo, e compreende principalmente receitas culinárias, alguns conselhos de primeiros socorros e remédios caseiros, retirados das obras do Dr. Chernoviz; algumas noções de higiene pessoal (receita para polir as unhas e torná-las cor de rosa, pomada para a conservação das unhas, etc.); limpeza do espaço doméstico (meio de lavar rendas pretas, etc.); algumas noções de etiqueta e trato com os empregados domésticos.

Na perspectiva de ensinar os primeiros socorros, por exemplo de queimaduras, a redactora recomenda que «*uma senhora que zela os interesses de sua casa não pode, nem deve, deixar de ir à cozinha; e como esse lugar é muito possível não só queimar-se, como incendiarem-se vestidos, julgamos que nossas leitoras não desgostarão de saber que, se queimarem alguma parte de seu corpo, deverão deitar álcool sobre a queimadura, para mais depressa aliviarem a dor, embora na ocasião pareça-lhes que a dor aumentada, e se incendiarem-se os vestidos, deverão ser enroladas em cobertores de lã, para tirar todo o ar às chamas*».

Em Janeiro de 1872 (p. 26), a redactora estimula as leitoras à execução de trabalhos manuais, recomendando a confecção de meias de lã e a compra do livro editado pela Garnier — «*Comprei a lã, molhai-a para que não encolha como já vos expliquei e fazei vós mesmas as meias que tiverdes*

de usar no inverno. Se não sabeis fazer, compre na casa do Sr. Garnier o precioso livro, indispensável à boa dona de casa e mãe de família para ensinar às suas filhas, intitulado: «Leçons de couture, crochet, tricot et frivolités, de Mme. E. Raymond», e nele achareis as explicações necessárias, desde a página 136 até a p. 149. Não riem deste meu conselho, nem pensem que sou alguma velha que veio ao Brasil com D. Maria I. Sou moça, mas conheço que não perde a graça quem se ocupa como nossas avós nos mistérios e coisas úteis de uma casa».

Em Setembro de 1867, Paulina Philadelphia faz uma advertência às leitoras quanto às suas responsabilidades como mãe e educadora. Sobre a pronúncia defeituosa dos filhos, afirma que a mesma é causada pela negligência da mãe na higiene pessoal: escovar dentes, cuidar dos dentes, ir ao dentista. Victoria Colonna escreve o artigo «Conselhos. Linhas que as criadas não devem ler» (Nov. 1874), em que ensina as leitoras como tratar os criados — «Para sermos bem servidos em nossas casas, é mister que as governemos pelo regime parlamentar e não como déspotas absolutas, não admitindo sequer aos criados (como tenho presenciado) o direito de justificar-se». O título permite-nos presumir que os empregados também liam o periódico.

Modas e trabalhos

«Empenhamos todos os esforços para que os figurinos e moldes, acompanhados de suas respectivas explicações, estivessem ao par do que de melhor se publica em Paris, onde temos um agente especialmente incumbido deste importantíssimo objecto. Algumas músicas, gravuras, aquarelas vieram enriquecer e ilustrar a nossa publicação».

Modas e trabalhos apresenta modelos da última moda de Paris, a história dos trajes apresentados, e várias sugestões de trabalhos manuais, de pinturas e partituras musicais. Manteve-se em todos os números publicados, ocupando de 5 a 9 páginas, o que representa em torno de 20% do total de páginas do periódico. Somente em 1871, o suplemento não é publicado nos meses de Abril a Agosto. Para Mauro (1991, p. 226), esse suplemento prático era muito importante para a venda da revista, pois atraía um numeroso público feminino, ávido por conhecer as últimas novidades da moda francesa. Nesse momento, a preocupação com a moda expressava uma mudança da

presença da mulher em sociedade, dando-lhe mais visibilidade pública, antes restrita ao âmbito privado. Ela passa a frequentar saraus literários, apresentações teatrais, óperas, operetas, bailes.

Essa seção apresenta a parte ricamente ilustrada do periódico, seguindo uma tendência da época relativa à imprensa destinada às mulheres. Para Watelet (1999, p. 337), a imprensa ilustrada inicia exactamente nas publicações de luxo destinadas ao público feminino, com a reprodução de gravuras de moda. É em 1785, com o periódico *Cabinet des modes*, considerado o primeiro periódico ilustrado francês.

O significado dessa seção pode ser avaliado pela interessante e sugestiva crônica de C. F. — *Um jornal casamenteiro*: «S. Gonçalo de Amarante, como nune tutelar dos casamentos, tem um rival na imprensa: o Jornal das Famílias. A seguinte historietta, verídica em todos os pontos, o comprova de maneira incontestável. (...) No dia seguinte ao consórcio, conversavam duas moças, à rua Direita. (...) «Minha cara... o hábito faz o monge. Essa não casou pela carinha, mas pelo vestido». «Como é que se entende isso?». «Muito facilmente. O Paulo viu a Luízinha, na festa e no Te-Deum, com aqueles dois vestidos novos que ela mandou fazer pelos figurinos do Jornal das Famílias... não te lembras?». «Sim... o azul e o cor de rosa, de túnica comprida e chatelaines...». «Isso mesmo! Pois bem: viu-a com esses vestidos... apaixonou-se... e estão casados!». «Então foi o Jornal das Famílias quem fez o casamento. Está claro (...) Se o Garnier soubesse...». «Não devias dizer o Garnier, mas — se todas as moças soubessem... assinavam o jornal casamenteiro!». «Mas como podem saber?». O folhetinista passava neste momento por meio das duas janelas; cumprimentou ambas as moças e disse-lhes sorrindo: «Eu me encarrego disso!». E cumpriu sua palavra. E a mocinha bonita que quiser casar depressa deixe S. Gonçalo de Amarante, e agarre-se com os figurinos do jornal casamenteiro, o Jornal das Famílias do Sr. B. Garnier».

Na contra-capla, onde consta a apresentação e sistema de assinaturas do periódico, é dado grande destaque ao suplemento de modas e trabalhos manuais, com as seguintes palavras — «No fim de um ano, terão os nossos assinantes um elegante volume de 384 páginas de literatura amena, algumas ilustrações, muitas gravuras sobre aço, desenhos à aquarela colorida, ditos de trabalhos de crochê, lã e bordados; moldes de enfeites para senhoras, figurinos e peças de musica inéditas».

Os modelos apresentados — incluindo cartela de tecidos e cores, desenhos de jóias e acessórios —, destinavam-se às grandes ocasiões (bailes, casamentos, primeira comunhão, teatro, ópera, etc.), e privilegiavam as mulheres e as crianças. Os modelos eram de luxo, da nobreza européia, isto é, destinados a uma clientela rica. As gravuras, assinadas por Paul Lacourrière e Rigolet e impressas em Paris por Falconnier, apresentam grande similaridade de modelos e desenhos com as publicadas nos suplementos dos periódicos franceses. A riqueza dos gráficos de trabalhos manuais — crochê, tapeçaria, bordado, evidencia um cuidado com a produção e estimula os trabalhos femininos, adequando-os às necessidades das leitoras e às exigências da última moda. Cabe assinalar, por outro lado, a função religiosa de muitos destes trabalhos, tanto pelos motivos sugeridos como pela finalidade — ornar altares de igrejas, genuflexórios ou oratórios no espaço doméstico.

A explicação das estampas de moldes ou bordados acompanha cada número. Em Janeiro de 1864, a administração da revista assim se dirige às leitoras — *"sempre dirigida pelo desejo de procurar às suas assinantes o que lhes pode agradar, oferece-lhes hoje uma esplêndida gravura de ouro e cores, representando de uma maneira clara e circunstanciada diferentes pequenos trabalhos elegantes que lhe fornecerão lindos modelos para presentes de festa"* (p. 24).

Os moldes/modelos muitas vezes devem ter trazido dúvidas às leitoras quanto à execução. Assim, em Fevereiro de 1866, o *Jornal das Famílias* coloca-se à disposição para resolver esses problemas, através da seguinte nota assinada por H. Gueffier, provavelmente o responsável pela tradução na França — *"Não sabendo nós fazermos os trabalhos que vêm neste jornal e ignorando por conseguinte os termos técnicos neles empregados, os quais não se encontram nos próprios dicionários franceses, pode a nossa tradução dar lugar a muitas dúvidas para as pessoas que quiserem executar os mesmos trabalhos; por isso participamos às nossas assinantes que, com a benévola coadjuvação de uma senhora que sabe fazer todos esses trabalhos, sempre estaremos prontos a dar-lhes as explicações de que carecem"*.

Além disso, a importação da moda francesa traz problemas para a língua portuguesa, como denuncia Sebastianopolino em artigo publicado com o título *O Cache-nez* (Agosto de 1864) — *"Todo mundo ouve falar em cache-*

nez e nem todos sabem o que é ele... Cada moda que vem para nossa terra, cada traste que se importa, cada melhoramento que se adora custa-nos pelo menos um galicismo. Entre nós todos estão habilitados a dar carta de naturalização às palavras estrangeiras, por menos adequadas que sejam ao nosso idioma".

Gravuras de grandes pintores, na maioria renascentistas italianos também são trazidas à secção com explicações ao leitor. Por exemplo, na gravura *La Donna*, de Ticiano, conta a história da Galeria do Palácio Pitti, em Florença, e da vida do pintor. No número de Fevereiro de 1876, o editor informa uma mudança neste item — *"demos até agora às nossas assinantes, gravuras sobre madeira representando quadros dos grandes pintores: para variar vamos no presente ano oferecer-lhes gravuras de cenas de imaginação ou de família"*. Uma das cenas apresentadas destaca a fraternidade como tema, com a seguinte descrição — *"na primeira uma moça encontra-se com um pobre velho enfraquecido pela fome e pelo cansaço, e lhe oferece alguns alimentos; (...) outra menina mais moça e um grande menino servem de apoio ao pobre velho que com eles vai gozando das belezas do campo e do calor do sol"*. Em agosto de 1870, o editor publica *A Virgem do Concílio*, com as seguintes palavras — *"esta linda cromolitogravura, que foi composta de propósito para as nossas assinantes, servi-lhes há de recordação do memorável ano do Concílio. Esta aquarela lhes será, o esperamos, quanto mais agradável que ela apareceu no mês consagrado à Maria"*.

As partituras musicais publicadas voltam-se para a vida de salão — para serem tocadas, cantadas e dançadas. Algumas também têm destinação religiosa. Assim, por exemplo, as músicas publicadas no tomo III (1865) foram *La danse au chalêt* (quadrilha); *La Cavalcade* (galope); *Canillon*, marcha turca; *Musica sacra* — *inviolata*, molete à Santíssima Virgem; *Ange Gardien* — valsa para piano; *A flor de ouro*, canção para piano; *Le carmel*, cantata para canto e piano; *Ce que Dieu donne* (música para piano e canto); *Les papillons* (música para canto e piano).

No número de Março de 1874, a secção inclui duas atividades diferentes, assim apresentadas às leitoras — *"um jogo do viajante e um mapa do sistema planetário, que ganhou medalha de prata na Exposição de Economia Doméstica de Paris em 1872 e Medalha de Bronze na Exposição Universal de 1867"*.

Outras secções

Em Janeiro de 1871, é criada a secção *Floricultura*, que é publicada somente em seis números. Essa secção é assinada por um pseudónimo — V. N. B — e nasce com o seguinte objectivo: «em um jornal dedicado às damas, como o das Famílias, nota-se a grave falta de que entre os artigos que tanto ilustram não haja um que se ocupasse com a floricultura. Nós propomos corrigir essa lacuna, principiando por esboçar o desenvolvimento que a cultura das flores adquiriu no Rio de Janeiro, bem como sua decadência. (...) É nosso propósito combater o estado decadente da floricultura, e regenerar o gosto, se tanto tiver em nossas forças, por meio de uma série de artigos que dedicamos ao cultivo e linguagem das flores, sem que nos importemos com esse impuro vade mecum que por aí corre impresso junto às folhinhas Laemmert. Assim, não deixaremos de chamar a delicada atenção do belo sexo para este assunto, e nos permitirá que com nossos artigos lhes ofereçamos a descrição e cultivo de algumas flores e plantas de ornato ou medicinais para as cultivarem em seus jardins. Nosso empenho é reunir o útil ao agradável». Os artigos defendem a floricultura como um fazer feminino, estimulando as leitoras a se dedicarem a esta actividade, cuidando do seu jardim, ornando os vasos, conhecendo a linguagem das plantas cientificamente (classificação, linguagem e história). Por exemplo, em Março de 1871, a secção informa que *escreveremos hoje designadamente para o belo sexo, dando-lhes a descrição de uma bela planta, sua significação na linguagem das flores e cultivo, ou em Fevereiro de 1872 — com este artigo oferecemos às nossas leitoras o que extraímos da linguagem das flores: alma e sentimento das Flores.*

A função educativa e instrutiva da revista é reforçada em Fevereiro de 1877, quando é incluída a secção *Variedades — Alusões Históricas*, com as seguintes palavras da redactora responsável Brazília — «Cremos prestar um serviço às nossas leitoras, dando-lhes aqui, sempre que nos for possível, a explicação de certas alusões históricas ou de certas palavras comumente usadas, cuja origem se prende a factos passados. Abrindo pois esta nova secção no Jornal das Famílias, esperamos que será esse acto considerado como mais uma prova do zelo que a redacção emprega em ser útil e agradável aos assinantes». Com essa intenção, são explicadas algumas expressões da língua — nó gordio; leito de procusto; bode emilssário; fê do carvoeiro; forcas caudinas (sujeitar-se a condições humilhantes); a túnica de

Nessus; o ovo de Colombo; presente grego; a espada de Damocles; cantar a palinódia. Essa secção é também assinada por Benta Pereira, Dr. Moreira de Azevedo, Antonio Gonçalves, José Bonifácio de Andrade Silva. Aborda outros temas como as tradições, lembranças históricas; recomenda a leitura de livros (Memória topográfica e histórica sobre os Campos de Coitacazes; Memórias históricas de Pizarro). Em Janeiro de 1878, é publicada a carta de um pai, que oferta à filha um livro de missa como presente de aniversário, na qual destaca as qualidades esperadas de uma mulher social: «Este modesto presente de anos tem uma dupla missão — por isso que é ao mesmo tempo uma lembrança e um conselho. É um conselho, porque desperta a idéia de oração. É no seio da religião, minha filha, que as almas cristãs se aperfeiçoam, que acham conforto e resignação nos contratempos da vida; é, seguindo os ditames do seu evangelho, que uma moça pode alcançar a virtude, sem a qual a consciência lhe perturbaria a felicidade. (...) Menina ainda, na idade juvenil, a mocidade te abrirá em breve as portas dessa sociedade cercada de seus atraentes encantos e seduções; mas para a qual se deve entrar com os costumes já formados, com o coração já fortalecido pelas máximas da mais sã moral que formam a base de uma educação aperfeiçoada. Quando essa ocasião chegar, filha, não te olvides de que a amabilidade, a delicadeza, a modéstia, a docilidade e a virtude são os primordiais predicados da mulher social».

De 1863 a 1865, aparece a secção *Viagens*, com o objectivo de descrever lugares pitorescos do Brasil ou de outros países, e de permitir o estudo de diferentes realidades. A. E. Zaluar inicia essa secção com o relato de um passeio a São Vicente/São Paulo, esperando que os leitores curiosos aprendam quanto custa fazer uma viagem arqueológica por estas paragens. Em *Um Casamento na Roça* (Ago. e Set. 1864), Hope pretende estimular o estudo dos costumes locais. Afirma que «quando chegar o tempo em que a nossa literatura, tão balda atualmente de estímulos, engendrar em uma senda mais desassombrada, estamos convictos que muito partido se deve tirar das cerimônias, dos usos, da originalidade pitoresca do viver íntimo das povoações do interior, assim como do carácter peculiar de seus habitantes, inesgotável manancial dos mais curiosos e singulares contrastes. A capital do Império não oferece coisa alguma que possa surpreender a admiração do estrangeiro. É um arremedo de todas as cidades do mundo...», e conclui que

"a sociedade é assim, composta do ridículo e do sublime; mas aceitemo-la com seus instintos naturais, e não queiramos modificar os costumes, reduzindo-nos ao movimento cadenciado dos autômatos nas horas solenes das grandes alegrias da vida, nos dias mais memoráveis da existência. No meio de tudo isto quanto me faz rir e pensar, confesso-o, prefiro a franca jovialidade do roceiro à impertinente etiqueta dos casamentos burgueses de nossas grandes cidades".

A secção *História*, presente de 1863 a 1868, foi em grande parte escrita pelo Padre Francisco Bernardino de Souza. A ênfase foi dada à história religiosa, abordando sobretudo temas bíblicos: *Filha de Jehphthé*, *O festim de Balthazar*, *A revolta dos anjos*, *A mulher adúltera*, *O dedo de Deus*, etc. São histórias cheias de exemplos morais e de virtudes, em um passado dramatizado que conjuga a sedução do romance e a aprendizagem da história e da religião.

Algumas secções só aparecem em um ou dois números da revista. Por exemplo, agricultura (*Algodão e sua cultura*); literatura (*Garrett e seu brasileiro*); bibliografia (resenha de obras editadas pela Garnier: *Pequeno panorama ou descrição dos principais edifícios da cidade do Rio de Janeiro*, M. D. Moreira d'Azevedo; *Caos do espírito humano*, J. G. de Magalhães).

Para concluir

A expansão da imprensa marca a consolidação da sociedade burguesa, graças aos mecanismos difusores da informação — uma forma de comunicação muito antiga, próxima das narrações orais que transmitem a experiência vivida e que passam de pessoa a pessoa. Da mesma forma, a imprensa periódica passa a divulgar muitos os temas até então reservados essencialmente à cultura livresca. Através do folhetim, o romance atinge um público mais amplo e suplanta a influência de outros gêneros e tradições literárias, popularizando a leitura e tornando-a cada vez mais uma atividade cotidiana.

A história da leitura analisa a maneira que os leitores penetram no mundo da cultura escrita. Os usos sociais da leitura são múltiplos — didáticos, maiores conhecimentos; leitura de divertimento, evasão no mundo fictício e divertimento no mundo real; imigração mental de um mundo a outro;

identificação do leitor com o mundo do personagem; leitura de evasão que mobiliza experiências emocionais (Mauger, 1999).

Todo romance é uma enciclopédia normativa — relaciona regras, o *savoir-vivre*, com seu aparelho de normas, de princípios, de «maneiras», de sanções, de avaliações mais ou menos codificadas, que são prescritivos ou permissivos, constituindo o material e o sujeito de todo romance. O normativo informa e define cada personagem do romance na sua ação. Assim, o romance legitima a arte de viver proposta como modelo; forma a sensibilidade, o gosto, o julgamento; exercita a imaginação; convida ao sonho, à re-criação, ao reencontro só a só com «grandes obras», à comunhão da alma com a alma «dos grandes escritores» (Hamon, 1997). O leitor comum transforma toda situação romanesca como uma situação sua. Esse tipo de literatura, chamada de literatura feminina, substitui uma sociabilidade de face a face ou de grupo, e permite a construção ou reconstrução identitária, na perspectiva de uma história de gênero.

A leitura transita por diferentes caminhos — do previsível, do imprevisível, do inconsciente, da subjetividade. A leitura é pessoal e social, produz e constrói o leitor. É um processo dinâmico, em que a singularidade de cada um se defronta com o escrito e dá-lhe os significados que mais se adequam à sua história de vida (Ribeiro, 2000). A leitura também deve ser examinada no terreno social onde ela está enraizada: a significação das práticas deve levar em conta o conjunto das condições de existência do grupo social e sua relação com os objetos e as práticas da cultura mais valorizada. (Thiessen, 1984).

A circulação do *Jornal das Famílias*, na segunda metade do século XIX, insere-se nesta perspectiva normativa, com função moral e pedagógica dirigida especialmente às mulheres, ao seu papel na família e na sociedade. Abordando temas moralmente formadores, objetivava propagar e perpetuar a moral, a virtude e a mentalidade vigente e socialmente aceita. O estudo permite entrever o processo de construção do universo feminino/ masculino e das famílias brasileiras em uma sociedade em urbanização crescente, de expansão dos espaços de produção e consumo da cultura impressa, em que códigos morais e de civilidade precisavam impor-se. Através de uma leitura amena e prazerosa educava seus leitores, nos valores de uma sociedade moderna e letrada, tendo como espelho a França. Pode-se afirmar que o

periódico permitia às famílias brasileiras respirarem ares análogos aos que corriam na França neste momento, principalmente através da seção modas e trabalhos, grande atrativo às leitoras.

Há tantas leituras possíveis quantos foram os leitores dessa revista, ontem como hoje. Espera-se que este estudo incite outras pesquisas pelos impressos que compuseram o mundo da leitura no Brasil e formataram inúmeras publicações do gênero. Por exemplo, Marina Maluf (1995, p. 190) assinala, na entrada do século XX, o hábito das famílias abastadas manterem a assinatura regular de vários periódicos estrangeiros — *The Delicater*, *L'Illustration*⁴⁰, *Review of review*, *Journal de la Jeunesse*, *Mon Journal*⁴¹, os quais nos possibilitariam melhor compreender a circulação das idéias, de hábitos e de atitudes e sua apropriação pelo público-leitor.

Notas

- 1 Este estudo integra o projeto de pesquisa de pós-doutoramento (CAPES) — A Educação no campo das relações Brasil-França. A viagem das idéias pedagógicas, das práticas educativas e escolares (1860-1900), junto ao Département de Mémoire de L'Éducation — SHE/INRP — Paris/França (12/1999-12/2000), sob a orientação de M. Pierre Caspard.
- 2 Vários estudos têm sido realizados visando analisar esta influência: BARBOSA, M. de Lima. *Os franceses na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Briguet, 1923; FREYRE, Gilberto. *Um engenho francês no Brasil*. Tomo 1. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960; ARAÚJO, Carlos da Silva. *L'influence française sur la culture brésilienne, sur la pharmacie et sur la médecine en particulier*. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpia Ed, 1973; CARELLI, Mário. *France-Brésil: cinq siècles de séduction*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989; CARELLI, Mário; THÉRY, Hervé; ZANTMAN, Alain. *France-Brésil: bilan pour une relation*. Paris: Ed. Entente, 1987; CARELLI, Mário. *Cultures croisées. Histoire de échanges culturels entre la France et le Brésil de la Découverte aux Temps Modernes*. Paris: Nathan, 1993. 260 p. No campo das Ciências, ver: HAMBURGUER, Amélia I. e outros (org). *A Ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 1996.
- 3 Carelli (1993, p. 113) também afirma que "este período de decadência da monarquia brasileira e a instauração de uma ordem republicana foram preparados por uma longa maturação ideológica onde as principais referências são a França das Luzes, a Revolução Francesa e as correntes de pensamento em voga na Europa, especialmente o positivismo.
- 4 Na Biblioteca Nacional da França, existe a coleção completa, no total de 192 números em bom estado de conservação. Na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro foram localizados 108 números da revista.
- 5 Palhares-Burko (1998) afirma que a imprensa foi um poderoso instrumento do projeto iluminista de mudar idéias e maneiras das pessoas comuns. Essa função da imprensa é geralmente justificada pela ausência de outros agentes educativos, como tels e um sistema de educação pública.
- 6 Esse fenômeno também se observa em outros países, como, por exemplo, em Portugal, conforme análise de RIBEIRO, Maria Manuela T., *Livros e Leituras no século XIX*.
- 7 "No Brasil, em 1875, o número total de estabelecimentos de ensino primário e secundário era de 5.890, atendendo a 187.915 alunos. (...) Em comparação aos resultados da última estatística de 1872, no espaço de dois anos houve um aumento de 994 escolas e de 20.478 alunos" (BRASIL, 1876, pp.196-198).
- 8 A primeira revista feminina do Brasil data de 1827, com o título *O Espelho Diamantino — Periódico de política, literatura, Belas Artes, Teatro e Modas dedicado as senhoras brasileiras*, editada por Pierre Plancher. Seguiram-se outros periódicos femininos: *Espelho das Brasileiras* (Recife, 1831); *Jornal das Senhoras* (1852); *O Sexo Feminino* (Minas Gerais, 1872?); *A Família* (1898).
- 9 Na capital do Império, em 1875, são listadas as seguintes bibliotecas: Nacional, da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica, da Escola da Marinha, da Escola Militar, do Museu Nacional, da Direção geral de Estatística, da Academia de Belas Artes, do Instituto de Surdos-mudos, do Mosteiro de São Bento, do Convento do Santo Antonio e do Carmo, do Gabinete Português de Leitura, do Gabinete de Leitura Inglês, da Associação Germânia, do Instituto Histórico e Geográfico, da Sociedade Auxiliar à Indústria Nacional, da Sociedade Amante da Instrução, etc. Em todo o país, as bibliotecas são frequentadas por 85.004 pessoas, o que significa 2,1% da população brasileira. (BRASIL, 1876, p.235-246)
- 10 Sobre bibliotecas, homens e livros, ver: BESSONE, Tania M., *Palácios de Destinos Cruzados. Bibliotecas, homens e livros no Rio de Janeiro (1870-1920)*. Neste livro, a autora chama a atenção para a necessidade de estudos sobre bibliotecas pessoais, domésticas ou profissionais, referências importantes para conhecer as ambições de seus proprietários, como indivíduos e como homens públicos.
- 11 Esta parte baseia-se no capítulo VIII — Baptiste Louis Garnier, em *O livro no Brasil (sua história)*, de Laurence HALLEWEL, pp. 126-150.
- 12 A Garnier Frères também expande o seu mercado editorial para publicações em língua espanhola, destinadas à Espanha, mas atingindo os países da América Latina. No estudo de Clara Braffman (1996), sobre os manuais escolares de leitura de origem francesa na Argentina, cita, na segunda metade do século XIX, a presença da *Garnier y Hermanos*, com a edição do célebre livro Juanito, de Luigi Alessandro Parravicini (nos anos de 1858, 1862, 1886, 1927); do livro *Cuentos de Schmidt*, de Chamoine Schmidt (1863-66, 1896).
- 13 Sobre a Garnier da França, ver o estudo de MOLLIER, Jean-Yves: *L'Argent et les Lettres. Histoire du Capitalisme d'Édition (1880-1920)*, pp. 235-247.
- 14 Para Mollier (1988, p. 238), a ida de B.L. Garnier para a América do Sul — Brasil — inscreve-se na possibilidade de impressão de livros obscenos, proibidos na França, os quais garantiram significativos recursos financeiros para a expansão do comércio livreiro dos irmãos Garnier.

- 15 A grande popularidade do romance começou na Inglaterra com Scott e Radcliffe, mas tornou-se um gênero dominante, pelo menos no que concerne ao mercado de livros, na França no fim da década de trinta, com Balzac, Dumas pai, Alphonse Karr, Paul de Kock, Soulié e Eugène Sue. Sua expansão começou na França quando os jornais da época, excessivamente enfadonhos, começaram — por volta de 1827 — a depender das rendas proporcionadas pela publicidade e viram-se forçados, em consequência, a empenhar-se numa guerra para ampliar a circulação. A solução adotada foi de buscar leitores com o *roman-feuilleton*, ou ficção em série. A *Revue de Paris* introduziu essa ideia, no fim da década de 1820; porém, só se tornou uma prática generalizada por volta de 1836 (HALLEWEL, 1985, pp. 126-127).
- 16 Tipo de publicação na forma de folhetim com enredos melodramáticos, com cada parte planejada para terminar de forma a deixar o leitor aguardando ansiosamente a continuação.
- 17 Justiniano José da Rocha (1812-1862) publica *Os assassinos misteriosos ou a Paixão dos diamantes*, novela histórica (1839); *Coleção de fábulas imitadas de Esopo e de La Fontaine* (1852); *O paria e a sociedade brasileira*, novela.
- 18 Para Hallelwel, os folhetins jamais desapareceram completamente no Brasil. Alguns autores do século XX — Olavo Bilac, Medeiros e Albuquerque, Coelho Neto, Lima Barreto, Rachel de Queiroz, Dinah Silveira de Queiroz — escreveram neste gênero suas obras, para depois as terem publicada em livro.
- 19 B.L. Garnier também edita autores ingleses, especialmente todas as obras de Samuel Smiles, que tiveram grande repercussão na época. Sobre Samuel Smiles, ver: BASTOS, M.H.C. *Leituras da ilustração brasileira: Samuel Smiles (1812-1904)*. Icone. V. 6, n.1, jan-jun. 2000. pp. 117-134.
- 20 O principal autor de livros didáticos publicados pela Garnier foi Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho.
- 21 Sobre este período da Garnier no Brasil (1893-1944), consultar HALLEWEL, Laurence. *O livro no Brasil (sua história)*. Cap. X.
- 22 Esta revista insere-se no movimento da imprensa romântica no Brasil, marcado pela proliferação de revistas literárias, como: *Niterói* (1836); *Minerva Brasileira* (1843-1845); *Guanabara* (1851-1855), *Marmota*, *Espejo*, *Estação* e diversas outras. (MAURO, 1991, p. 223) Sobre a *Revista Popular*, ver MARTINS, Wilson. *História da Inteligência Brasileira*. Vol. III, p. 112-116.
- 23 "Entre seus quarenta redatores estavam os maiores nomes da literatura e da política brasileira. A revista publicava crônicas mundanas, mas grande parte dela tinha um conteúdo muito sério, destinado à pessoas cultas" (MAURO, 1991, p. 223).
- 24 Elisée Reclus assinava que "por ocasião do recenseamento de 1872, calculou-se que em 100 indivíduos havia 23 homens e 13 mulheres que sabiam ler; além disso, só um negro entre 1000 conhecia o alfabeto". RECLUS, Élisée. *Estados Unidos do Brasil*. Geografia, Etnografia, Estatística. p. 454; PALHARES-BURKE, Maria L. op. cit. p. 150.
- 25 Aos nossos leitores. *Jornal das famílias*. T. I, n.1, pp. 5-6, jan. 1863.
- 26 Também a Livraria Lacomme (1848-1902) trabalhava com jornais e revistas importados. De 1871 a 1879, edita um suplemento em português para acompanhar um de seus principais periódicos importados, a revista francesa *La Saison*. *Journal*

illustrée des dames. Em 1879, começa a publicar a sua própria revista, com o título *A Estação*, que se destaca pelo suplemento literário — publica um número apreciável de colaborações de Machado de Assis. (HALLEWEL, 1985, p. 251). Sodré (1999) cita também, nessa época, o *Jornal das Moças Solteiras*, *Correio das Damas*.

- 27 Para se ter uma ideia da variedade de anexos que compunham a seção *modas e trabalhos*, citaremos alguns deles: o número 1, de janeiro de 1865, trazia figurinos de modas; estampa de roupas feitas (capotes); estampa dobrada de desenhos e bordados; estampa dobrada de moldes; estampa de trabalhos em ouro e cor; duas áreas para canto e piano. O primeiro número de 1868 tinha como anexos figurino de modas (colorido); estampa dobrada de bordados; estampa dobrada de moldes; molde cortado de tamanho natural; estampa de tapeçaria colorida; polka-mazurka, metodia, valsa (música para piano); aquarela (paisagem).
- 28 Hallelwel afirma que Garnier foi o primeiro a introduzir preços fixos de capa, com base na teoria de que todo livro tinha seu próprio e limitado mercado. Creio que, para a revista, esta posição também se aplicava.
- 29 No livro *"L'Empire du Brésil à l'Exposition Universelle de 1876 à Philadelphie"* (1876, pp. 247-263), no capítulo dedicado à imprensa, constam as tiragens dos principais periódicos do Rio de Janeiro: *Jornal do Comércio* — 15.000 exemplares diários; *Diário do Rio de Janeiro* — 5.000 exemplares diários; *Nação* — 1.200 exemplares diários; *Gazeta de Notícias* — 12.000 a 18.000 exemplares diários.
- 30 No jornal *RioGrandense*, de 8 de outubro de 1867, aparece o anúncio da *Livraria da Madame Viúva*, com a seguinte mensagem aos leitores: "Acaba de abrir uma Livraria na rua de Bragança junto à Florista, onde o ilustrado público desta cidade encontrará sortimento de livros clássicos, de medicina, ciências, artes, literatura, novelas, ilustrações, educação, devoção, atlas, mapas geográficos, tanto em francês, português, inglês, italiano e alemão. (...) Recebem-se na mesma livraria assinaturas para o *Jornal das Famílias*, assim como para todas as revistas e jornais literários, científicos e artísticos".
- 31 Em janeiro de 1874, o *Extrato do catálogo da Livraria B. L. Garnier* destaca as obras de J. M. Macedo; J. M. Pereira da Silva; J. Norberto de Souza e Silva; Machado de Assis; Fausto; José de Alencar; Senio; L. Guimarães Jr; A. Belot; Edmond About; Octavio Feuillet; Rozendo Moniz; Ponson Terrall; Bernardo Guimarães.
- 32 Para Frédéric Mauro (1991, pp. 224-25), a partir de 1840, assiste-se à fusão entre a imprensa e a literatura, com o triunfo do jornalismo conservador, que servia aos interesses dos barões do Império, e que se manteve até as vésperas da proclamação da República. O processo era o seguinte: a literatura conduzia ao jornalismo, e este à política. Esta última exigia que os seus adeptos fossem oradores. No final, portanto, as pessoas eram as quatro coisas ao mesmo tempo: letradas, jornalistas, políticas, oradores. Era a imprensa romântica, marcada pela proliferação de muitas revistas literárias, (...) com forte influência francesa, tanto no conteúdo como nas técnicas de impressão.
- 33 Além de ser redatora dessas duas seções, Paulina Philadelphia assina a tradução do romance *Doloras*, publicado em 18 capítulos, entre novembro de 1865 a junho de 1868; e publica dois textos de sua autoria — *Jovens interessantes* e *A vaidade corrigida*.

- 34 O uso de pseudônimo, tanto na seção *romances e novelas* como na seção *poesia*, permite-nos aventar a hipótese de que o autor era uma figura política, que não gostaria de se expor totalmente em uma aventura literária. Os poetas utilizam-se deste artifício, quando têm de atuar em outros gêneros literários considerados menores — contos, novelas, mexericos.
- 35 PAIXÃO, Fernando (coord.) *Momentos do livro no Brasil*. p. 22. No Dicionário biobibliográfico de Victor Brinches, consta que escrevia com o pseudônimo de Malvólio as crônicas "Gazetas de Holanda". p. 416.
- 36 Para Sandra Pesavento (1996, p. 91), «o leitor deve saber ler a representação da vida que o romance folhetim oferece. A vida cotidiana, os problemas, os valores e as sensações de uma época».
- 37 Sobre a literatura e educação, ver FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação*.
- 38 Em 1875, Honorata M. Carneiro publica em livro o poema "A Redenção".
- 39 Nuno Alvares Pereira e Souza (1836). Publica as obras: *Folhas soltas* (1860); *O menino endiabrado* (Biblioteca infantil, 1870).
- 40 Este periódico começa a ser publicado na França, em março de 1843, sendo editado por cento e dois anos (1843), perfazendo um total de 5.291 números. Foi o primeiro jornal ilustrado do mundo — um magazine de luxo, destinado à elite. Foi leitura freqüente em algumas famílias brasileiras, como podemos verificar nos diários de Cecília Assis Brasil (1916-1928) e no livro de memórias — *Solo de Clarineta*, de Érico Veríssimo. Sobre a história do *L'illustration*, ver: MARCHANDIEU, Jean-Noël. *L'illustration 1843-1944. Vie et mort d'un journal*.
- 41 "Era em uma ponta da mesa da sala de jantar que Brazília trabalhava, já que a outra estava reservada para o "bom irmão" Asdrubal ler a coleção lindamente encadernada do "Mon Journal" (1881-1925, editado pela Hachette), presente do pai" (MALUF, 1995, p. 290).

Referências

- AZEVEDO, C. D. (1976). *Jornal das Famílias. Contribution à l'étude de la presse féminine brésilienne XIX siècle*. Paris: Université Paris I, (Mémoire de maîtrise).
- BASTOS, M. H. C. (2000). O diário de Cecília de Assis Brasil (1916-1928): práticas de leitura de uma moça gaúcha. In: MIGNOT, A. C.; BASTOS, M.H.C.; CUNHA, M.T.S. (org) *Refúgios do Eu. Educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Editora das Mulheres.
- BASTOS, M. H.C. e CUNHA, M.T.S. (2000). Olhai o que o tempo não levou. A Literatura de Érico Veríssimo. In: GONÇALVES, Robson Pereira (org). *O Tempo e o Vento — 50 anos*. Santa Maria/RS: UFSM; Bauru/SP: EDUSC. P. 181-197.
- BASTOS, M. H. C. (2000). Leituras da ilustração brasileira: Samuel Smiles (1812-1904). *Ícone*, UNIT/Uberlândia, v.6, n.1, jan/jul. pp.117-134.
- BENJAMIN, Walter (1987). *Obras escolhidas — Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense.
- BESSONE, Tania M. (1999). *Palácios de Destinos Cruzados. Bibliotecas, homens e livros no Rio de Janeiro (1870-1920)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional.
- BRAFMAN, Clara (1996). Les Manuels Scolaires de Lecture d'origine française en Argentine dans la deuxième moitié du XIX siècle. *Revue Histoire de l'éducation*. Paris, n. 69, janvier. pp. 63-80.
- BRASIL (1876). *L'Empire du Brésil à l'Exposition Universelle de 1876 à Philadelphie*. Rio de Janeiro: Tipografia e Litografia do Imperial Instituto Artístico.
- BRINCHES, Victor (1965). *Dicionário biobibliográfico luso-brasileiro, Brasil-Portugal*. Fundo de Cultura.
- BUISSON, F. (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Publique*. Paris: Hachette.
- CARELLI, Mário; THÉRY, Hervé; ZANTMAN, Alain (1987). *França-Brasil: bilan pour une relation*. Paris: Ed. Entente.
- CARELLI, Mário (1993). *Cultures croisées. Histoire de échanges culturels entre la France et le Brésil de la Découverte aux Temps Modernes*. Paris: Nathan.
- CASANOVA, Vera (1996). *Lições de Almanaque — um estudo semiótico*. Belo Horizonte: UFMG.
- CHARLE, Christophe (1999). Paris Métropole Culturelle. Essai de comparaison avec Berlin (1880-1920). *Mélanges de l'École Française de Rome. Italie et Méditerranée*. Roma, t. III, n. 1, pp. 455-476.
- CHARTIER, Anne-Marie (2000). L'enseignement de la lecture: une approche historique. In: NUNES, T. and BRYAND, P. *Handbook of children's literacy*. Londres: Kluwer Academic Publishers (no prelo).
- CHARTIER, Roger et MARTIN, Henri-Jean (dir) (1990). *Histoire de l'édition française*. Tomo III. Les Temps des éditeurs. Du romantisme à la Belle Époque. Paris: Fayard/Cercle de la Librairie.
- FREITAG, Bárbara (1994). *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez.
- FREYRE, Gilberto (1960). *Um engenheiro francês no Brasil*. Tomo 1. Rio de Janeiro: José Olympio.
- FORD, Jeremiah, WHITTEM, Arthur, RAPHAEL, Maxwell (1931). *A Tentative bibliography of Brazilian Belles-Lettres*. Cambridge: Harvard University Press.
- FOSTER, David W. e REL, Walter (1990). *Brazilian Literature. A Research Bibliography*. New York/London: Garland Publishing.
- GESTIN, Daniel (1998). *Scènes de lecture: le jeune lecteur en France dans la première moitié du XIX siècle*. Rennes: PUR.
- HALLEWEL, Laurence (1985). *O livro no Brasil (sua história)*. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina (1996). *A formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- LEENHARDT, Jacques e PESAVENTO, Sandra J. (org) (1998). *Discurso Histórico e Narrativa Literária*. Campinas: Unicamp.

- LIMA-BARBOSA, Mário de (1923). *Les français dans l'histoire du Brésil*. Rio de Janeiro/Paris (s/ed.).
- LYONS, Martyn (1997). Les nouveaux lecteurs au XIX siècle. Femmes, enfants, ouvriers. In: CAVALLLO, Guglielmo et CHARTIER, Roger (dir). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Seuil, pp. 365-400.
- LYONS, Martin e LEAHY, Cyana (1999). *A Palavra Impressa*. Histórias da leitura no século XIX. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- LOPES, Cláudia Neves (1999). Les relations éditoriales entre le Brésil et le Portugal: la place du livre et de l'édition dans le processus de colonisation et de décolonisation culturelle. Paris: Université ParisVII (Thèse sur la direction de J. Piel).
- MALUF, Mariana (1995). *Ruínas da Memória*. São Paulo: Siciliano.
- MANGUEL, Alberto (1997). *Uma História da leitura*. São Paulo: Cia das Letras.
- MARCHANDIEU, Jean-Noël (1987). *L'illustration 1843-1944. Vie et mort d'un journal*. Toulouse: Ed. Privat.
- MARTINS, Wilson (1978). *História da inteligência Brasileira*. São Paulo: Cutrix/EDUSP. Vol III.
- MAUGER, ; POLIAK, Claude ; PUDAL, B. (1999). *Histoire de lectures*. Paris: Nathan.
- MAURO, Frédéric (1991). *O Brasil no tempo de Dom Pedro II*. São Paulo: Cia das Letras.
- MOLLIER, Jean-Yves (1988). *L'Argent et les Lettres. Histoire du capitalisme d'édition (1880-1920)*. Paris: Fayard.
- MORAIS, Maria Arlante Câmara de (1998). A Leitura de romances no século XIX. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 45, julho. pp. 71-85.
- ORLANDI, Eni P. (org) (1993). *Discurso Fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. São Paulo: Pontes.
- PALHARES-BURKE, Maria Lúcia G. (1998). A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*. FCG. São Paulo, n.104, pp. 144-161.
- PAIXÃO, Fernando (coord) (1998). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática.
- PESAVENTO, Sandra J. (1996). Chronique: une lecture sensible du temps. In: MATTOSO, Kátia de Queiros (dir) *Littérature/Histoire. Regards croisés*. Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne. pp. 91-101.
- POULAIN, Martine (1990). Scènes de lecture dans la peinture, la photographie, l'affiche de 1881 à 1989. In: CHARTIER, Anne-Marie et Hébrard, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris: BPI - Centre Georges Pompidou. pp. 427-463.
- PRADO, Maria Lígia Coelho (1999). *América Latina no século XIX*. Tramas, Telas e Textos. São Paulo: EDUSC/EDUSP.
- RECLUS, Élisée (1900). *Estados Unidos do Brasil. Geografia, Etnografia, Estatística*. Trad. B.F. Ramiz Galvão. Rio de Janeiro: H. Garnier.
- RIBEIRO, Analucia Teixeira (2000). O escrever e o ler: prática da letra e desejo em prática. *Revista A Prática da Letra*. Escola Letra Freudiana/Rio de Janeiro, n. 26.

- RIBEIRO, Maria Manuela T. (1999). Livros e Leituras no século XIX. *Revista História das Ideias — O Livro e a Leitura*. Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra. Coimbra, vol. 20. pp. 187-227.
- RIBEIRO, Marcus Venício Toledo (1998). Na Biblioteconomia, modelo e madrinha. *Revista Abigraf*. São Paulo, pp. 4-9, março.
- RIBEIRO Filho, J. S. (1965). *Dicionário bibliográfico de escritores cariocas (1585-1965)*. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira.
- SAUVY, Anne (1990). Une littérature pour les femmes. In: CHARTIER, Roger et MARTIN, Henri-Jean (dir) *Histoire de l'édition française. Tome III. Les Temps des éditeurs. Du romantisme à la Belle Époque*. Paris: Fayard/Cercle de la Librairie. pp. 496-508.
- SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Editora 34.
- SODRÉ, Nelson Werneck (1999). *História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: MAUAD, 4. edição.
- SULLEROT, Evelynne (1963). *La Presse Féminine*. Paris: Armand Colin.
- THIERCÉ, Agnès (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris: Belin.
- THIESSE, Anne-Marie (1984). *Le Roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque*. Paris: Le Chemin Vert.
- WATELET, Jean (1990). La presse illustrée. In: CHARTIER, Roger et MARTIN, Henri-Jean (dir) *Histoire de l'édition française. Tome III. Les Temps des éditeurs. Du romantisme à la Belle Époque*. Paris: Fayard/Cercle de la Librairie, pp. 377-389.
- WERNECK, Humberto (2000). *A Revista no Brasil*. São Paulo: Editora Abril.

READINGS OF THE BRAZILIAN FAMILY DURING THE 19TH CENTURY: THE JORNAL DAS FAMÍLIAS (1863-1871)

Abstract

This study analyzes the publication *Jornal das Famílias*, which was released to the Brazilian press by Garnier. Publications such as magazines, newspapers, and bulletins are a vehicle for ideas and messages more than just a consume product. By telling the story of this specific publication we are also telling the story of the dissemination of ideas, reading habits, tastes, and preferences. It is also possible to analyse the pedagogical and educative processes presented in its discursive corpus. Such discourse allows the formation of other discourses that echo and reverberate their effects on the

daily life, on the daily reconstruction of social bonds and on the reader's identity also building and homogenizing the memory of a specific time. It is of our interest the historicity of such discursive processes which intended to forge the Brazilian woman on the second half of the 19th century. We intend to analyse the privileged knowledge of the *Brazilian families*.

LECTURES DES FAMILLES BRÉSILIENNES DANS LE XIX^{ÈME} SIÈCLE: LE JORNAL DAS FAMÍLIAS (1863-1871)

Résumé

L'étude analyse le *Jornal das Famílias*, édité par Garnier au Brésil. Les périodiques — revues, journaux, bulletins — en outre d'être un produit de consommation, ce sont surtout un véhicule d'idées et messages. Faire l'histoire de cette revue c'est aussi faire l'histoire de la propagation d'idées, d'habitudes de lecture, des goûts et de préférences littéraires. A travers cette publication c'est possible l'analyse du processus éducatif et pédagogique dans le *corpus* discursif. C'est un discours qui permet la formation d'autres discours, énoncés qui répercutent et retentissent des idées dans le jour, dans la reconstruction quotidienne des liens sociaux, dans l'identité de lecteur/lectrice, qui tissent et homogénéisent la mémoire d'une époque. Le but de cette étude c'est l'histoire des processus discursifs destinés à forger la femme brésilienne, dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Dans cette perspective, on prétend d'analyser les savoirs privilégiés destinés aux *familles brésiliennes*.

leituras



Bellatalla, Luciana & Russo, Paolo (orgs.). *Letture e scuola nella società della globalizzazione*. Milano, Franco Angeli, 2002. 160 pp.

Uma reflexão de base preside à interpelação que os estudos contidos neste livro fazem à sociedade globalizada: constata-se que o universo do livro é difundido cada vez mais de modo difuso, não surgindo medidas concretas de política educativa capazes de criar dispositivos que motivem a actividade de leitura, nem orientações de política social e cultural estimulantes da formação extra-escolar. Está, ainda, presente a convicção (crença) na possibilidade de estratégias didácticas serem óptimos momentos de estímulo para a leitura e a escrita criativa como, também, tendo por fundo as reflexões de recorte sociológico sobre a educação de adultos, estabelecer a centralidade do *jogo* narrativo no processo de formação e de auto-formação (contínua) do sujeito.

A importância do código alfabético é manifesta como opção cultural de dimensão universal, sendo, portanto, imprescindível recentrar o debate do ângulo do sujeito que aprende e das condições — contextos — em que se processa a aprendizagem. Esta problemática é, então, aquela que é convocada nos nove contributos reunidos, e que pretendem reflectir e debater, por um lado, como, em contextos formais de instrução e formação e/ou em outras agências de formação, as estratégias escolares e/ou didácticas são cruciais para a prática da leitura e, por outro lado, ultrapassando as euforias retóricas patentes nos discursos políticos, interrogar as condições de possibilidade de um percurso educativo ou formativo (centrado na leitura) num mundo social, económico, cultural e político determinado por uma globalização que levanta sérias e prementes questões.

É neste sentido que surgem, então, as interpelações sobre o significado que tem a leitura num mundo globalizado; sobre a natureza e a qualidade dos códigos que emergem neste contexto; sobre as *atitudes* para ler o livro e o "grande livro do universo"; em suma, ao longo das páginas surge uma conceptualização da leitura (nas suas várias dimensões) como estratégia contra as tendências que se desenham para a homogeneização, o dogmatismo, a linearidade do pensamento, o estereótipo e o lugar comum, o

mecanicismo; tendências que com persistência minam tanto a existência individual, como a vida da democracia e a liberdade.

Nesta óptica, centra-se a escola enquanto lugar indispensável para orientar e estimular o processo de leitura, entendido este como produto de um necessário quanto global projecto político e antropológico; a valorização dos eixos diacrónico e sincrónico permite reflectir, por um lado, a própria escola e, por outro lado, a sua inserção no território e num quadro mais amplo de uma sociedade onde se assiste a um período de neo-desescolarização. Assim, no espaço educativo, a leitura terá que ser a capacidade — competência — para descodificar, interpretar (conceptualizar e formalizar a realidade) a mensagem escrita, mas ainda a linguagem icónica, i.e., ter-se-á que ultrapassar a dicotomia icónico-verbal e escrito/oral. Neste contexto, a leitura, nas suas diversas expressões (recitada, em voz alta, expressiva e em grupo), é o problema central da actividade educativa, quer como *ocasião* para potenciar a correspondência som-símbolo, quer acentuando o seu carácter processual e de mediação como competência metacognitiva, o que indelevelmente convoca para uma reflexão sobre a didáctica, enquanto ciência da comunicação, destacando o nível praxeológico e o nível epistemológico (onde ganham destaque os protocolos de problemática e de pluralidade), ou seja, no limite, o debate nesta dimensão transporta-nos para a finalidade de educação e os modelos educativos de cariz mais ou menos democrático (cf. os textos de Giovanni Genovese, *Letture e scuola: due carte vicenti per un nuovo livello di globalizzazione*, pp. 9-27; Enzo Catarsi, *Apprendimento della lettura e "piacere di leggere"*, pp. 43-53; Franco Fabboni, *Nel nome della didattica. Un banco a due piazze: el libro e il computer*, pp. 54-70).

Uma incursão sócio-histórica permite detectar como a leitura foi extremamente discriminatória e com uma dupla face: enquanto prática meramente instrumental teve como destinatárias as camadas populares; enquanto via para a formação de um gosto (através das boas leituras) encontrou nas camadas altas e médias um eco extraordinário. A alfabetização estava circunscrita a um limite pragmático que hoje em dia é ultrapassado pela pluralidade de códigos linguísticos, pela difusão das novas tecnologias, pelo problema do *outro* e pela questão da cidadania, indelevelmente dependente da difusão e desenvolvimento do sistema democrático. Interpelando essa visão restritiva de alfabetização, emerge uma outra concepção que implique a leitura

enquanto reveladora da experiência global dos actores sociais, sublinhando o seu intrínseco valor formativo (*vide* as potencialidades das designadas cidades educadoras) e enfatizando a sua crucialidade enquanto memória e elemento constitutivo da civilidade, em suma, como processo de identidade individual e colectiva (cf. os textos de Luciana Bellatalla, *Significato e funzione della lettura tra globalizzazione e globalità*, pp. 28-42; Carlo Pancera, *Il piacere della lettura: spigolature*, pp. 71-84; Annalisa Pinter, *Elementi per una storia comparata della lettura*, pp. 111-123). Sociologicamente, a investida de inspiração neo-liberal conforma uma visão substancialmente estática da população escolar fazendo prevalecer uma política educativa que tende a substituir o conhecimento pela informação, o que remete para a questão dos professores na escola de hoje e levanta, ainda, a problemática recorrente da reprodução das duas monoculturas instaladas no sistema escolar, sublinhando os modos que se vão gerando de combater a globalização — nas suas formas social e cognitiva — através do reforço do protagonismo do leitor e da assunção como estruturante (ou *activador de saber*) do ambiente (ou outra área disciplinar) — e neste aspecto surgem projectos inovadores que contrariam o abandono e o insucesso escolar, propondo alternativas à cultura global e à formação de um público global.

A leitura pressupõe uma refeição comunicativa complexa que urge revitalizar e potenciar como objectivo inicial e permanente do processo formativo (cf. os textos de Angelo Luppi, *Insegnanti, lettura e scuola*, pp. 85-95; Elena Marescotti, *La lettura dell'ambiente: le sfide educative della globalizzazione*, pp. 96-110; Paolo Russo, *Alfabetizzazione e civiltà digitale*, pp. 124-156), mas também como nervo de um projecto antropológico e social transversal à própria escola.

José António Afonso
Universidade do Minho

Avanzini, Alessandra (org.). *Giuseppe Verdi, un profilo pedagogico*.

Milano, Franco Angeli, 2002. 126 pp.

Os estudos reunidos nesta obra pretendem lançar um olhar pedagógico sobre o conjunto da obra de Verdi, balanceado por interrogações de matriz histórica; o centro da indagação parte da capacidade comunicativa que a música de Verdi ainda hoje demonstra, mas duas outras dimensões são convocadas: uma que se prende à formação e sedimentação do mito gerado pelo envolvimento social de Verdi e que mantém um profundo interesse histórico já que se reproduziu (e foi apropriado) por diferentes forças políticas com interesses culturais divergentes e outra que coloca em evidência o carácter da obra do músico, enfatizando as suas potencialidades educativas.

As interpelações surgem em quatro momentos. Num primeiro momento, pretende-se discutir explicitamente os contornos do mito de Verdi e os problemas pedagógicos que se levantam através das vulgatas educativas; é neste quadro que Alessandra Avanzini (*Il mito di Giuseppe Verdi: un problema educativo*, pp. 9-21) realça alguns aspectos do contributo de Verdi para a reunificação italiana, nomeadamente destacando o espírito patriótico de *Nabucco* e a capacidade emocional (cf. importância dos corais, p.12) aí contida, mas também de educação em termos de uma unidade nacional, ou seja, na produção musical podem-se já encontrar os elementos que compuseram o mito-ideia de educação intensa e capacidade de oferecer-impor grandes ideais, grandes valores, grandes exemplos — e que foram transmitidos, apropriados e transformados por liberais, socialistas, fascistas e confissões religiosas (pp. 13 sq.), encontrando expressão na universalização de um sonho de identidade através de um desafio cultural, social e político (que *Va pensiero* poderá ter possibilitado, p.17). De forma a ultrapassar o quadro emocional que envolve a obra de Verdi e que, em termos de recepção, a conota indelevelmente, Alessandra Avanzini sublinha a importância de se investigar o modo de fazer a música — ou seja a sua estrutura —, e não tanto os conteúdos — ou seja os libretos —, para se destacar onde o contributo de Verdi possa ter sido crucial.

O segundo momento remete para uma análise do modo como historicamente se foi forjando o mito de Verdi e como foi reproduzido através dos manuais escolares. Giovanni Genovesi (*Giuseppe Verdi nei libri di scuola: un'analisi dei testi di storia (1925-2000)*, pp. 22-35) enfatiza o contributo da música popular — moral — que foi mais importante do que qualquer outro meio de comunicação para "fazer a Itália" (p. 27), mas realça aspectos da biografia de Verdi que possivelmente não o implicam tanto na vida política quanto a sua vinculação à reunificação fará pressupor. Assim, Giovanni Genovesi lança-nos o desafio de uma leitura sistemática da forma como escolarmente se reproduz o estereótipo de um Verdi arrolado à força como músico da reunificação; esta conclusão é acompanhada por outras que vincam a mumificação da música e da sua função civil e formativa, para além de uma instrumentalização da história; em síntese, através dos manuais opera-se a naturalização do contributo de Verdi (pp. 28 sq.).

Luciana Bellata (*L'idea di Storia nei melodrammi verdiani*, pp. 36-48) propõe uma revisitação dos conteúdos da obra de Verdi com o objectivo de evidenciar os temas que permanecem obscuros nas vulgatas. Convocando a *Traviata* e *Nabucco* remete-nos para os problemas da educação popular em oitocentos, lançando um olhar aos manuais escolares de então e à estrutura da disseminação de uma rede escolar; é num contexto de grande analfabetismo que a obra de Verdi surge como uma proposta educativa de carácter ético e cívico (p. 38), podendo a *Traviata* — que adopta a estrutura da literatura popular da época — surgir como "o grande livro para o povo e para a sua formação" (p. 40), ao sublinhar um quadro axiológico peculiar que também encontra expressão em *Nabucco* através das personagens negativas e da grande importância atribuída ao mundo popular (onde aspectos técnicos são fundamentais: barítono, coros, cenografia). Luciana Bellata destaca que sendo Verdi um conservador não deixou nunca de apologizar a educação popular (pp. 47-48).

Um último ponto focaliza-se nas potencialidades educativo-cognitivas que as óperas de Verdi podem conter. Alessandra Avanzini (*Il bisogno di un principio d'ordine. Suggestioni educative nell'opera di Giuseppe Verdi*, pp. 49-69) sublinha a seguinte ideia: não interessam as coisas que Verdi diz, mas sim como diz (p. 51). É precisamente neste aspecto que situa o desafio cognitivo da música de Verdi destacando dois aspectos: um relacionado com a literatura

época; outro relacionado com inovações estruturais — "fuga e retorno", duetos — que transportam para um nível de confronto-mudança em que se patenteia o reflexo das questões essenciais da vida (mesmo no seu quotidiano) e a possibilidade da música ser uma metáfora da viagem; é, em síntese, conjugando o contexto com a distopia que a música emerge como essencial dando sentido ao "caos existencial" (p. 67).

Estes quatro momentos encerram com o realçar de uma faceta inusual de Verdi: a proposta, elaborada em 1871, de Reforma do Instituto Musical, apresentada à Comissão Ministerial presidida pelo Maestro di Busseto. (Apresentada na íntegra em *Apêndice*, pp. 91-119). Um estudo introdutório ao documento é elaborado por Alessandra Avanzini (*Sui Conservatori d'Italia. Note a margine della proposta di Riforma del 1871*, pp. 70-90) onde se destacam as ideias base do projecto bem como as concepções que Verdi acentuava sobre a "construção do artista"; toda a proposta é pensada do ponto de vista de um músico, que sublinha a autonomia artística como crucial, sendo, portanto, a música uma Arte que se conquista com Mestria, ou seja, é combinatória virtuosa entre vocação, técnica e disciplina (académica e intelectual). Neste, particular, a Música é traduzida, em termos de aprendizagem, numa disciplina que conjuga tensão educativa e técnica musical — o que encontra expressão no projecto que pretende formar artistas e não simples técnicos; projecto que deveria ser uma "escola do pensar" aberta a todos que manifestassem vocação (Verdi vinca o seu aspecto de gratuidade) — (pp. 86-87).

Os olhares aqui reunidos são um contributo importante para uma história da educação que tenha presente a inserção da trajectória biográfica dos criadores nos vários campos da sociedade, possibilitando compreender como os actores vão entendendo o mundo, ultrapassando-se os limites minimalistas do acto criador, surgindo este, também, como um intrincado tecer de múltiplas vivências.

José António Afonso
Universidade do Minho

**dissertações e
projectos de investigação**



Dissertações de Doutoramento

Joaquim Machado Araújo (2002). *Utopia e educação: Para uma reinterpretção da Utopia de Tomás Moro*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Filosofia da Educação)

Resumo

A utopia literário-filosófica de Moro é obra de ficção e tratado de filosofia política. Na ilha de Utopia depara-se-nos uma sociedade que, embora pré-cristã, se aproxima — pela organização económica, social e política — do mandamento do amor e do *modus vivendi* das primeiras comunidades cristãs. Ela oferece-se aos reinos cristãos como espelho invertido que dá conta de quanto eles estão longe da mensagem de Cristo e apresenta-se como direcção possível da política enquanto *ars navigandi*.

A utopia social da igualdade de natureza e destino dos humanos desdobra-se numa utopia educativa da igualdade de acesso aos bens culturais, da escolarização universal e da educação permanente dos Utopianos.

Este texto utópico do início do século XVI revisita a *paideia* grega e repõe em debate as noções de serviço, liberdade e dever, as virtudes cardeais (a prudência, a justiça, a fortaleza e a temperança) e as questões da melhor *respublica*, da relação entre o temporal e o espiritual, da responsabilidade da acção humana, da reforma das instituições e da *metanoia* das pessoas.

Maria da Graça Borges Castanho (2002). *A leitura através do currículo nas escolas do 2º ciclo em Portugal*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino do Português)

Resumo

Caracterizar o aluno-leitor pré-adolescente e conhecer o trabalho que a classe docente das diferentes disciplinas de frequência obrigatória desenvolve, junto da população estudantil, no âmbito da leitura, são os principais objectivos

deste primeiro estudo de investigação, realizado sobre a *Leitura Através do Currículo nas escolas do 2º ciclo em Portugal*.

Com base nos dados obtidos, traçámos uma proposta de perfil dos leitores com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos e concluímos da presença inquestionável da leitura nas práticas lectivas desenvolvidas no 2º ciclo. Não obstante a constatação de que este domínio da língua é veiculado de aprendizagem em todas as áreas disciplinares, as conclusões do estudo apontam para a inexistência de uma pedagogia de *Leitura Através do Currículo*. Enquanto este último modelo pressupõe medidas educativas de ensino e promoção da leitura no espaço escolar e um trabalho de parceria sistemático e organizado, a desenvolver pela totalidade dos professores, a realidade em Portugal caracteriza-se pela descoordenação interdisciplinar e pela responsabilização dos professores de Língua Portuguesa no ensino da leitura.

Uma vez que a temática por nós tratada — a *Leitura Através do Currículo* — tem vindo a constituir-se como uma linha de investigação de há um século a esta parte, em vários países desenvolvidos, com resultados efectivos na alteração dos currículos escolares, na mentalidade dos professores, nas metodologias de ensino da leitura e no sucesso académico dos alunos, ganhou evidência a necessidade de partilhar com os professores portugueses o quadro teórico-prático que norteia a abordagem referida.

Em consequência desta orientação metodológica, nasceu um texto que enfatiza a importância de todos os professores, independentemente da sua área curricular, ensinarem os alunos a ler o material fornecido nas aulas e a estudar, de modo autónomo, a partir desse mesmo material. Conscientes de que é urgente criar comunidades leitoras activas e que só assim se poderá garantir o sucesso escolar que, neste ciclo de escolaridade, depende basicamente das competências de leitura e de estudo, construímos uma caminhada de sensibilização à classe docente, no sentido de todos se responsabilizarem pelo acompanhamento dos alunos nos processos de (1) aprender a ler, (2) ler para aprender e (3) aprender a gostar de ler.

Dissertações de Mestrado

Rocha, Germano Fernandes da (2002). *Ensino Técnico em Vila Real: Os reflexos políticos e sócio-pedagógicos da Reforma de 1931 no Ensino Comercial*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

Figueiroa, Alcina Maria Silva Mota (2002). *Actividades laboratoriais e Educação em Ciências — Um estudo com manuais escolares de Ciências da Natureza do 5º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

Sousa, Ana Teresa Aires (2002). *A formação de professores estagiários de ciências da natureza: A importância das actividades de auto-reflexão*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

Pais, Mariana Abrantes Oliveira Pinto (2002). *Para a análise do discurso gramatical escolar: Estruturas de conteúdo, actividades e definições em manuais escolares do 2º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

Coelho, Manuel Vieira (2002). *Aspectos da interacção verbal na leitura de literatura na escola — Formas e contextos de realização da autonomia discursiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

Viana, Maria Cândida Gracel (2002). *Promoção da saúde na escola: Perspectivas teóricas e opiniões de profissionais de educação e saúde*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação para a Saúde).

Pereira, Maria Graça Vasconcelos Pacheco (2002). *A avaliação do professor de Matemática: Um estudo sobre crenças, atitudes e valores de professores estagiários*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

Araújo, José Alberto Lencastre Borges (2002). *O ensino/aprendizagem da representação de espaço pela imagem e pela arte*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Dias, António Emanuel Guimarães (2002). *Filosofia da Educação na prosa não literária de Almeida Negreiros*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Lima, Maria do Céu da Silva (2002). *Satisfação Profissional dos Enfermeiros — Estudo exploratório em contexto hospitalar*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação para a Saúde).

Rodrigues, Ana Maria Martins (2002). *Os exames nacionais em Matemática: que espécie de avaliação?* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

Silva, Sandra Maria Araújo Fernandes Ferreira (2002). *Trigonometria: Um estudo sobre o papel das definições*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

Ferreira, Ana Maria Fernandes Pereira Caldeira Guimarães (2002). *Uma escola de ensino integrado de música: Um paradigma de conflitos sócio-organizacionais*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

Teles, Rui Fernando Mala Oliva (2002). *Sala de aula virtual — Aprendizagens colaborativas na formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Monteiro, Manuel Pinheiro (2002). *Formação e Cidadania — Estudo das dinâmicas micropolíticas de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

Caldas, José Casimiro Martins (2002). *O vídeo na aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Silva, Carlos Manuel Ribeiro (2002). *Projecto Lethes/Peneda-Gerês: Intervenção/educação comunitária e ambiental através das tecnologias de informação e comunicação na área do Parque N. da Peneda-Gerês — Um currículo flexível e contextualizado ao meio local — Uma investigação histórica*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Santos, Fernando Paulo Mota Pinto (2002). *A Sociedade Martins Sarmiento - espaço privado de leitura pública: Importância do doador na formação do leitor*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

Miranda, Maria Olinda Ribeiro (2002). *A escolaridade obrigatória: as representações dos professores — Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Nascimento, Paula Maria Monteiro (2002). *Da possibilidade de reconversão dos edifícios do 1º ciclo em centros de educação permanente e comunitária de adultos no Distrito da Guarda*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Ribeiro, Célia Maria Carvalho (2002). *O desenvolvimento da carreira na vida adulta: Um estudo com professores*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

Teixeira, José Rodrigues (2002). *A participação dos pais na escola: Contributos para o estudo da acção organizacional*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

Cunha, Maria Inês Queiroz Lencastre Silva Torres Pereira (2002). *Alcoolismo — Uma forma de vida: Estudo exploratório de alcoólicos anónimos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação para a Saúde).

Ribeiro, Flávio Manuel Marques (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

Costa, José Rodrigues (2002). *O centro de recursos, a escola e a comunidade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Projectos de Investigação

Literacias: Contextos-Práticas-Discursos

O projecto Literacias: Contextos; Práticas; Discursos (POCTI/33888/CED/1999), teve início em 2000 e integra investigadores das Universidades do Minho (Maria de Lourdes Dionísio, coordenadora, Rui Vieira de Castro e Angelina Rodrigues), do Algarve (António Branco, Maria de Lourdes Cabral e Joaquim Guerra), de Coimbra (José Augusto Bernardes e Pedro Custódio), de Évora (Paulo Costa).

Assumindo como pressupostos que a literacia diz respeito a um conjunto de práticas sociais que envolvem textos escritos; que os diferentes domínios da vida dão origem a diferentes literacias com carácter intencional e integradas em objectivos sociais e práticas culturais mais vastas; que estas práticas são moldadas por instituições sociais e relações de poder, pelo que algumas são tidas como mais legítimas do que outras; também, que as literacias são historicamente situadas e localizadas em determinados tempos e lugares, não havendo, assim, um conjunto de características estabelecido e válido para todos os tempos e contextos, o trabalho a desenvolver ao longo dos três anos previstos para a sua duração visa, globalmente, contribuir para aprofundar a compreensão do que é a literacia, por que é importante e por que é usada em que contextos. Este conhecimento é amplamente reconhecido como um passo determinante no desenvolvimento de iniciativas de/para a literacia que possam ter efeitos positivos e duradouros dentro e fora da escola, em diferentes níveis das políticas sociais e educativas.

As sete tarefas que dão corpo ao projecto (I - Leituras e espaços sociais: práticas, contextos, sentidos; II - Literacia: estatuto, papéis e usos entre os estudantes; III - Valores da literacia e práticas de escrita na universidade; IV - Papéis e funções da literatura: práticas pedagógicas de leitura; V - Lugares de constituição do cânone literário: estatuto e funções dos manuais escolares; VI - Os discursos públicos contemporâneos sobre a literacia: o caso do discurso pedagógico; VII - Os discursos públicos contemporâneos sobre a literacia: o caso dos media) têm como objectivos:

- Caracterizar, para além das actividades de leitura dos estudantes, também as percepções dos factores constitutivos dos eventos de literacia, as representações, atitudes e valores da literacia, os padrões de desempenho e graus de confiança na leitura;
- Relacionar práticas de leitura e escrita com contextos sociais (salas de aula, bibliotecas, grupos de pares...);
- Identificar e analisar actividades de escrita na universidade, modos de promoção e desenvolvimento da competência de escrita e estratégias de superação de dificuldades na escrita;
- Compreender padrões de interacção dos estudantes e professores do secundário com o texto literário;
- Analisar manuais escolares enquanto dispositivos de construção de comunidades de leitores;
- Analisar discursos públicos sobre a literacia, produzidos na escola e nos *media*, ao nível das estratégias discursivas de legitimação e deslegitimação;
- Sugerir linhas orientadoras para a avaliação e desenvolvimento de programas de literacia.

A estratégia de investigação é complexa e variada, envolvendo questionários e entrevistas, observação directa e análise de documentos.

Não se dispondo ainda de análises definitivas dos dados recolhidos quer por meio de questionários quer pela análise de documentos, mesmo assim, foram produzidos textos sobre as principais vertentes das tarefas previstas. No âmbito da leitura e da escrita, foi apresentada uma perspectiva sobre a metodologia para o seu ensino por recurso a estratégias de trabalho específicas, a fim de os indivíduos reconhecerem na leitura o seu valor educacional, profissional, público e pessoal (Guerra, 2001). No âmbito da escrita, a partir da reflexão e revisão da literatura sobre a natureza processual desta modalidade comunicativa e a par da análise das representações de escrita manifestadas por professores de Português, construiu-se uma proposta de trabalho pedagógico na qual se dá privilégio à construção autónoma dos saberes e à exploração das crenças, representações e valores relativos à língua e à cultura dos indivíduos envolvidos no processo (Cabral, 2001). Na análise conduzida sobre os lugares de constituição do cânone

literário — os programas e os manuais escolares — os estudos iniciados (v. lista de publicações: Bernardes, 2002; Branco, 2001; Rodrigues, 2001) estabeleceram algumas linhas estruturantes do ensino da leitura na Escola e discutiram o estatuto e as funções da Literatura naquele contexto. Com vista à descrição das principais perspectivas sobre a leitura e caracterização das concepções produzidas e reproduzidas nos discursos públicos sobre esta prática, foram apresentados dois textos em que se ensaiaram já as categorias que virão a ser usadas numa análise mais extensiva. Assim, relativamente ao discurso dos estudos sobre hábitos e práticas de leitura, e sem pretender ainda uma análise quantitativa, foi possível identificar alguns traços que permitem reconstruir os sentidos e valores que sustentam uma definição de leitura e literacia redutora bem assim como a definição de quem pode ser considerado leitor: reciclando continuamente ideias cristalizadas, viu-se configurado nesses estudos um "discurso literário" sobre a leitura. À "literacia dos livros" é atribuído um estatuto superior, colocando em lugares marginais as outras literacias. Ao colocar as literacias que os sujeitos verdadeiramente praticam nesses lugares marginais, criam-se posições de leitura conflituais. As práticas de leitura caracterizadas e avaliadas nos vários estudos submetidos, agora, a escrutínio crítico, deixam perceber a natureza do contexto social a que pertencem os estudantes que por eles foram inquiridos, bem assim como o tipo de desafios da literacia que tais contextos deles requerem. Os estudantes destes estudos falam de práticas autónomas de leitura as quais não são valorizadas (Dionísio, 2001). Em coerência com os resultados obtidos com esta análise de quatro estudos sobre hábitos de leitura, a análise conduzida sobre o *corpus* de depoimentos e declarações produzidas num jornal e numa revista nacionais, desde 1996 (Castro, 2001), permitiu concluir que os *media* produzem uma narrativa sobre a leitura que, como outras, selecciona e rejeita certas "personagens" e certos temas sobre a leitura. As vozes que aqui se ouvem são as do mercado e dos políticos a par da dos jornalistas. Neste contexto, a palavra dominante sobre as práticas de leitura e o mercado de livros é *crise*, coexistindo embora com o discurso da *promessa*. Ambos apagam as dimensões relevantes da leitura, nomeadamente as que dizem respeito às suas finalidades, à diversidade dos textos, aos contextos significativos de realização desta prática. Na medida em que, deliberadamente ou não, se esquecem estas dimensões, aqueles

discursos funcionam apenas a um nível retórico, não contribuindo, assim, para esclarecer em que medida a leitura que defendem é uma prática relevante.

No âmbito deste projecto, foi ainda organizado um Seminário Internacional que, partindo dos resultados nacionais da última avaliação internacional da literacia dos estudantes de quinze anos (PISA 2000), pretendeu reflectir sobre as condições que promovem práticas (e competências) da literacia e discutir os objectivos e os objectos que, no domínio da leitura, faz sentido assumir como válidos na escola.

Publicações:

Artigos em Revistas Nacionais

BRANCO, António (2001). "O programa de Literatura Portuguesa do Ensino Secundário: o último reduto?". *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 95-109.

CABRAL, Maria Lurdes (2001). "A escrita na sala de aula: uma abordagem processual". *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 253-271.

CASTRO, Rui Vieira de (2001). "A 'questão' dos Lusíadas. Acerca das condições de existência da Literatura no Ensino Secundário". *Diacrítica*, 16, pp. 75-103.

Artigos em Volumes de Actas

BERNARDES, José A. C. (2002). "História Literária e Ensino da Literatura", in AAVV, *II Jornadas Científico-Pedagógicas, Coimbra, 2001*, Coimbra: Almedina, pp. 15-39.

GUERRA, Joaquim (2001). "A aprendizagem da leitura no quadro das metodologias de tarefa". In ACTAS do IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Educação. *Percursos e Desafios*. Évora. (No prelo, aceite em Setembro de 2001).

CASTRO, Rui Vieira de (2001). "Contemporary Discourses on Literacy: The case of media", Comunicação apresentada na 12th European Conference on Reading, Dublin, 2001. (no prelo).

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2001). "Literacies. Contexts and practices. Public devices for their definition". Comunicação apresentada na *12th European Conference on Reading*, Dublin, 2001. (no prelo), também disponível em ERIC Database (ED458544).

RODRIGUES, Angelina (2001). "Reading literature through textbooks. Readers' knowledge and literacy practices". Comunicação apresentada na *12th European Conference on Reading*, Dublin, 2001. (no prelo).

notícias



Reuniões Científicas Realizadas

Seminário Qualidade da Pedagogia na Universidade, 5 de Abril de 2002

O seminário "Qualidade da Pedagogia na Universidade", que decorreu no dia 5 de Abril de 2002, no Campus de Gualtar da Universidade do Minho, foi organizado pela equipa de investigação do projecto *Concepções de Pedagogia Universitária — um Estudo na Universidade do Minho* (Álvaro Gomes, Carlos Gomes, Flávia Vieira, José Luís Silva, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu Melo e Pedro Albuquerque), integrando-se no plano de actividades previstas para o seu desenvolvimento.

Na sequência do estudo realizado no ano lectivo de 2000/01 sobre concepções de alunos e docentes da Universidade do Minho acerca de factores de qualidade e de constrangimento na pedagogia nesta instituição, este seminário adveio da necessidade de promover o debate sobre os sentidos e implicações do conceito de qualidade da pedagogia nas instituições de ensino superior. Foi essa a finalidade principal desta iniciativa, na qual se procurou confrontar ideias e experiências maioritariamente centradas na avaliação da qualidade. Os seus objectivos foram os seguintes:

1. Problematicar concepções de qualidade da pedagogia no contexto do ensino superior;
2. Divulgar projectos de investigação em curso;
3. Discutir implicações institucionais da investigação sobre a qualidade da pedagogia.

Prioritariamente dirigido à comunidade académica da Universidade do Minho, este seminário contou ainda com a presença de docentes/investigadores de outras instituições de ensino superior, contabilizando um total de cerca de 90 participantes. Foi distribuído a todos os participantes um exemplar do relatório do projecto de investigação que serviu de enquadramento a este seminário, publicado pelo Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

As intervenções de abertura estiveram a cargo do presidente do Instituto de Educação e Psicologia, Manuel Cuiça Sequeira, da directora do Centro de Investigação em Educação, Fátima Sequeira e da coordenadora do projecto e da comissão organizadora, Flávia Vieira.

A questão da qualidade começou logo por ser abordada na conferência inicial, proferida por Lee Harvey, director do Centro para a Qualidade no Ensino Superior da Universidade de Central England. Apresentando o conceito de avaliação como aglutinador de diversas formas de controlo da qualidade, umas centradas no produto, outras no processo, Lee Harvey salientou a relevância das últimas para defender uma conceptualização da qualidade do ensino/aprendizagem como estando fundamentalmente assente na noção de transformação (do sujeito que aprende), em direcção ao desenvolvimento da sua autonomia e criticidade. A segunda conferência, proferida por Jurjo Torres Santomé, da Universidade da Corunha, veio dar continuidade à reflexão iniciada, ao salientar o papel social e cultural da escola, na construção de uma sociedade mais justa e racional, ao contrariar uma vivência da educação assente na "desmemória e no fatalismo", decorrente, em larga medida, de uma perspectiva demasiado disciplinar do currículo.

Os trabalhos da tarde iniciaram-se por um painel de apresentação de projectos, onde participaram Leonor Santos (Universidade de Lisboa), José Tavares e colaboradores (Universidade de Aveiro) e Pedro Albuquerque (Universidade do Minho).

Leonor Santos apresentou alguns resultados de um estudo sobre desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho na vertente do ensino, solicitado pelo Ministério da Educação e levado a cabo pela sua universidade em colaboração com o Instituto Politécnico de Setúbal. Após uma fase de sondagem feita a todas as universidades e institutos politécnicos do país, centrada na caracterização de instrumentos de avaliação do desempenho em uso e também após a análise de dois casos, a equipa deste projecto pôde apresentar linhas orientadoras e materiais de apoio para a construção de um dispositivo de avaliação do desempenho docente, relativamente aos seus objectivos, princípios, metodologia de organização e gestão, usos e divulgação.

O projecto apresentado por José Tavares (coordenador), intitulado "Laboratório de Estudo e Intervenção no Ensino Superior", teve a sua génese num projecto mais amplo, subordinado ao estudo de formas de promover o sucesso académico neste nível de ensino. Este laboratório agrega um conjunto de projectos que têm em comum o estudo e exploração de formas de promoção da qualidade do processo de ensino/aprendizagem (e sucesso académico). Das apresentações feitas, salientamos três: estudo de factores ligados aos métodos de ensino/aprendizagem (Isabel Huet e Silva), estudo

das competências de leitura, compreensão e escrita (Ana Paula Cabral) e estudo dos ritmos de sono e vigília (Ana Allen Gomes) e sua relação com o (in)sucesso académico. Os restantes estudos (Anabela Pereira, Dayse Neri e José Bessa) foram apenas esquematicamente apresentados, dado encontrarem-se ainda numa fase muito inicial.

A encerrar este painel, a apresentação de Pedro Albuquerque incidu nas linhas de desenvolvimento e resultados do projecto que esteve na origem deste seminário. A sua intervenção versou, essencialmente, a apresentação de alguns resultados respeitantes à percepção dos alunos e professores da Universidade do Minho sobre factores de protecção e de constrangimento da qualidade da pedagogia, tendo-se verificado que ambos os grupos validam a concepção de qualidade da pedagogia pressuposta no estudo, assente na transformação do sujeito que aprende, numa direcção crítica e emancipatória. E assim se fechou um círculo, ilustrando-se, no final do seminário, o modo como os conceitos apresentados na conferência inicial são defendidos pelos actores educativos neste contexto.

A síntese final do seminário esteve a cargo de Albertino Gonçalves (Universidade do Minho) e João Pedro Amaral (Associação Académica da U. M.), tendo ambos revelado um discurso crítico, de questionamento da possibilidade de melhorar a pedagogia enquanto se mantiverem alguns dos constrangimentos situacionais que afectam os seus modos de desenvolvimento.

Este seminário foi possível graças aos apoios recebidos do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (que financiou o projecto de investigação que lhe deu origem), do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, do Conselho de Cursos de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho e da Câmara Municipal de Braga.

Marla Alfredo Moreira e Flávia Vieira
Universidade do Minho

Publicações Recebidas

Revistas

- *Anales de Pedagogía*, nº 18/00; Espanha: Universidade de Murcia.
- *Aprender*, nº 24/01; Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- *Avaliação Educacional*, nº 24/01; Brasil: Fundação Carlos Chagas.
- *Boletín das Ciencias*, nº 49/02; Santiago de Compostela: Asociación dos Ensinantes de Ciencias de Galicia.
- *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, nº 2/01; Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.
- *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, nº 3/01; Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.
- *Cadernos de Educação*, nº 17/01; Brasil: Universidade Federal de Pelotas.
- *Cadernos de Pesquisa*, nº 114/01; Brasil: Fundação Carlos Chagas.
- *Didáctica de las Ciencias*, nº 15/01; Espanha: Universitat de València.
- *Educação & Filosofia*, nº 29/01; nº 30/01; Brasil: Universidade Federal de Uberlândia – DIAPT.
- *Educação & Realidade*, nº 2/00; nº 1/01; Brasil: Faculdade de Educação/UFRGS.
- *Educação & Sociedade*, nº 77/01; Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade (UNICAMP).
- *Educação e Pesquisa*, nº 2/01; Brasil: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- *Educação em Revista*, nº 34/01; Brasil: Faculdade de Educação – UFMG.
- *Educação Ensino*, nº 25/01, nº 26/02; Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- *Educação Sociedade & Culturas*, nº 16/01; nº 17/02; Porto: Associação de Sociologia e Antropologia da Educação.

- *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*; nº 31/01; Brasil: Fundação Getúlio Vargas.
- *Enseñanza de las Ciencias*, nº 1/01; nº 2/01; nº 3/01; nº 1/02; Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona.
- *Factos & Argumentos*; Janeiro de 2002; Lisboa: Universitária Editora.
- *Historia Agraria*, nº 25/01; Espanha: Universidade de Murcia.
- *Humanística e Teologia*, nº 3/01; Porto: Faculdade de Teologia do Porto.
- *IDEA-Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*, nº 35/01; Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- *Inovação*, nº 1-2/01; Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- *Interacções*, nº 1/01; Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- *Letras de Hoje*, nº 127/02; Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- *Ludens*, nº 1/02; Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- *Máthesis*, nº 1/02; Brasil: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia Sul.
- *Movimento*, nº 2/00; nº 3/01; nº 4/01; Brasil: Faculdade de Educação da UFF.
- *Perspectiva*, nº 2/01; Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.
- *Perspectivas XXI*, nº 8/01; Maia: Instituto Superior da Maia.
- *Psicologia, Educação e Cultura*, nº 2/01; Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos.
- *Referência*, nº 7/02; Coimbra: Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca.
- *Revista "Psychologica"*, nº 29/02; Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.
- *Revista Apogeo*, nº 21-22/01; Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- *Revista Brasileira de Educação*, nº 17/01, nº 18/01; Brasil: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

- *Revista Campo Aberto*, nº 19/01; 20/01; Espanha: Universidad de Extremadura – Facultad de Educación.
- *Revista Comunicações*, nº 2/01; Brasil: Universidade Metodista de Piracicaba – Faculdade de Educação.
- *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 60/01; nº 61; Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- *Revista da Universidade Moderna do Porto*; nº 3/01 (Estudos Psicopedagógicos); Porto: Universidade Moderna do Porto.
- *Revista de Ciencias de la Educacion*, nº 188/01; nº 189/02; Espanha: Instituto Calanz de Ciencias de la Educación.
- *Revista de Educación*, nº 326/01; Espanha: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- *Revista de Iniciación Científica da F.F.C.*; volume 1, nº 1/98, volume 2, nº 1/99 e volume 3, nº 1/00; Brasil: Faculdade de Filosofia e Ciências.
- *Revista de Sociologia e Política*, nº 16/01; nº 17; Brasil: Universidade Federal do Paraná.
- *Revista Educar*, nº 28/01; Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 27/01; Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.
- *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 41/01; nº 42/01; Espanha: Universidad de Zaragoza.
- *Revista Memória*, nº 8/01; Viana do Castelo: Escola Superior de Tecnologia e Ciências Humanas.
- *Revista Portuguesa de Filosofia*, nº 4/01, nº 1/02; Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 3/99; nº 1, 2 e 3/00; Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- *Revista Portuguesa de Psicologia*, nº 35-00/01; nº 2/01; Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.
- *Revista Portuguesa de Psicossomática*, nº 2/01; nº 1/02; Porto: Sociedade Portuguesa de Psicossomática.

- *Revista Veritas*, nº 4/01; Brasil: Revista de Filosofia da PUCRS.
- *Ricerche Pedagogiche*, nº 140-141/01; nº 142/02; Itália: Giovanni Genovesi.
- *Saber Educar*, nº 7/02; Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- *Sociologia*, nº 11/01; Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- *Sonhar – Comunicar/Repensar a Diferença*; nº 2/01; Braga: APPACDM Distrito de Braga.
- *Sumários de Periódicos em Psicologia*, nº 5-6/01; Brasil: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- *Trabalho & Educação*, nº 8/01; Brasil: Faculdade de Educação/NETE – UFMG.
- *Zetetiké*, nº 13-14/00; Brasil: Circulo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática.

Monografias

- Almeida, Lúcia Maria (2001). *O Auxiliar da Acção Educativa no Contexto de uma Escola em Mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, Rubem (2002). *Estórias Maravilhosas de quem Gosta de Ensinar*. Porto: Edições Asa.
- Assmann, Hugo (2002). *Placer y Ternura en la Educación*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Azevedo, Joaquim (2002). *O Fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Campos, Bartolo Paiva (org.) (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2002). *Manual de Sobrevivência para Professores*. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, Preciosa et al. (2001). *Uma Formação em Círculo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Fleuri, Reinaldo Matias (2001). *Educação Popular e Universidade*. Brasil: UFSC – Centro de Ciências da Educação.
- Guedes, Teresa (2002). *Ensinar a Poesia*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, Miguel Ángel Santos, (2002). *Entre Bastidores*. Edições Asa.
- Jensen, Eric (2002). *O Cérebro, a Bioquímica e as Aprendizagens*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, Saul Neves (2002). *Perspectivas para o Bem-Estar Docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Karp, David (2002). *Diz-me: porque estás tão triste?* Coimbra: Quarteto Editora.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lépine, Claude (2000). *Os Dois Reis do Danxome: varíola e monarquia na África Ocidental 1650-1800*. Brasil: Cultura Acadêmica Editora – UNESP Marília Publicações.
- Menbiela, Pedro (ed.) (2001). *Enseñanza de las Ciencias desde la Perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Mesquita, Armindo (coord.) (2002). *Pedagogias do Imaginário: olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições Asa.
- Muñoz, Raquel Casado (2001). *Educación para la Salud de Jóvenes con Discapacidad Intelectual*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Nunes, António (2002). *Freinet – Actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, Maria Luísa Álvares (2002). *Das Palavras aos Actos: ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Pessanha, Ana Maria (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, Manuel Luís da Silva (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições Asa.

— Santos, Clara & Silva, Conceição (2002). *Formação Cívica: um guia prático de aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

— Scheide, Leda & Daros, Maria das Dores (orgs.) (2002). *Formação de Professores em Santa Catarina*. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.

— Seco, Graça M. S. Batista (2002). *A Satisfação dos Professores: teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.

— Sim-Sim, Inês (org.) (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

— Tomlinson, Carol Ann & Allan, Susan Domirsky (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições Asa.

— Trindade, Rui (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

As propostas de colaboração (artigos, resenhas) devem ser enviadas em papel (três cópias) e em suporte magnético (programa Word ou Quark XPress) para: Revista Portuguesa de Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.

Avaliação dos artigos

Todos os artigos submetidos para publicação serão objecto de avaliação por, pelo menos, dois especialistas da área em que se inscrevem.

Dimensão

Os textos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas A4, compostas em corpo 12 a dois espaços, devendo todas as páginas ser numeradas.

Capa

Na primeira página do trabalho devem constar as seguintes informações: Título do artigo, título abreviado (não excedendo os 35 caracteres), nome(s), afiliação(ões), institucional(ais), morada(s), alguns dados curriculares do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência.

Resumo

Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (abstract) e em francês (résumé). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

Quadros e figuras

Devem ser apresentados em folhas separadas, numeradas sequencialmente (numeração arábica) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto, por exemplo: "Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui".

Notas

As notas de rodapé são numeradas sequencialmente, sendo inseridas no final do texto.

Agradecimento

Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer como primeira nota.

Referências

Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do(s) autor(es), seguido(s) do ano da publicação entre parêntesis e página(s) se for caso disso. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras a, b, c, etc. devem seguir-se ao ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos mencionados na primeira ocasião e posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de et al. A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente de acordo com os critérios usados nos seguintes exemplos:

- ALMEIDA, João F. de, CAFUCHA, Luis, COSTA, António F. da, MACHADO, Fernando, NICOLAU, Isabel & REIS, Elizabeth (1992). *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*. Oeiras, Celta Editora.
- ALVESSON, Mats & WILLMOTT, Hugh (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, vol. 17, nº 3, pp. 432-464.
- BALL, Stephen J. (1990). Management as moral technology. In S. J. Ball (org.), *Foucault and Education*. London: Routledge, pp. 153-166.
- GOMES, Joaquim F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- GRACIO, Rui (1991). Relance sobre a educação escolar, dezasseis anos depois. *Vertice*, nº38, pp. 57-63.
- TEODORO, António (1995). *Políticas educativas e mudanças no campo educativo: considerações a propósito de um debate interdisciplinar*. Comunicação apresentada no III Congresso da SPCE, Lisboa, 8 a 10 de Dezembro.

Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correcção e deverão devolvê-las até seis dias após a sua recepção.

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.