

# Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro

## I

Aprendi em adolescente com um grande amigo bastante mais velho e senhor de uma cultura invulgar que os trechos musicais de que mais gostávamos não deviam ser ouvidos à saciedade, repetidamente, sem qualquer critério, sob pena de sofrerem a “erosão” inevitável propícia à instalação de uma atitude de indiferença ou de abandono<sup>1</sup>.

E era assim, com contenção, que ouvíamos deliciados, entre outros trechos, as sinfonias e sonatas de Beethoven, obras de Mozart, com um especial realce para algumas árias de *A Flauta Mágica*, e Wagner, nomeadamente *Parsifal*, a ópera da sua preferência.

Os comentários aos conteúdos dos libretos das óperas faziam obviamente parte integrante da audição das mesmas, sem que sentíssemos neles uma interferência perturbadora.

Hoje, a uma distância no tempo de mais de 30 anos, interrogo-me sobre o que conseguíamos assimilar do tanto que ele nos transmitia. É que, neste domínio como noutros, nem todas as sementes conhecem o mesmo destino. A pergunta que paira no ar é sempre: Que parte da informação que nos transmitem assimilada pelo conhecimento detido por quem está exposto a essa informação, contribuindo assim para o enriquecimento do conhecimento?

Nós éramos realmente estudantes, mas a Escola não ensinava explicitamente, como ainda não ensina, a ouvir e a ligar aquilo que o mundo envolvente nos oferece aos conhecimentos que já possuímos. É natural, por isso, que se revelem do maior relevo com vista a tal objectivo o papel da família, enquanto agência de literacia, e o tipo de eventos de literacia que nela ocorrem de forma a que a se criem as condições que permitam que a criança aprenda a operar a transposição de conteúdos já conhecidos para outros contextos situacionais, tirando assim partido do seu conhecimento sempre que tal lhe seja solicitado (cf. Terzi 1995: 96-99). A este propósito, Kleiman (1995: 44) ainda é

---

<sup>1</sup> Está aqui naturalmente salvaguardado o carácter “aberto” inerente às obras de arte e do qual, a meu ver, no domínio da música só mesmo os músicos ou as pessoas com formação musical saberão tirar partido.

mais explícita quando adianta: “Como a escola pressupõe que a criança pode estender as suas práticas em eventos de letramento a outros contextos, como de fato é o caso da criança majoritária [proveniente de famílias com nível de escolarização alto (universitário)] que já teve ampla prática pré-escolar nessas formas discursivas na díade, com sua mãe, a escola não ensina essas crianças a fazê-lo.” Dito de outra forma, ainda de acordo com a mesma fonte, quando é necessário extrapolar para outros contextos quem consegue fazê-lo plenamente é a criança oriunda dos grupos mais escolarizados (cf. Kleiman 1995: 44). Sempre neste âmbito, Cagliari (1998: 85) lembra, a respeito do ensino e da aprendizagem, aquilo de que as crianças precisam para poderem construir os seus conhecimentos e qual deve ser o papel do professor. Escreve, então, o autor: “As crianças precisam de seu espaço próprio e de condições favoráveis para poderem construir seus conhecimentos na escola; mas precisam também que o professor as ajude, quando necessário, explicando a elas o que elas já sabem, o que fizeram e por que fizeram, nas suas tentativas de aprendizagem, e o que precisam fazer e como, para dar um passo à frente e progredir, sobretudo se elas, por iniciativa própria, não descobrem o que devem fazer para progredir.”

Tudo isto nos leva a concluir que, finalmente, acaba por caber a cada um a tarefa de estabelecer essa ponte entre o conhecido e o novo tirando partido de actividades cognitivas e de estratégias de aprendizagem que são accionadas em graus necessariamente diversos em virtude dos diferentes percursos de vida e experienciais.

Vem exactamente ao encontro do exposto a seguinte passagem extraída da Introdução do documento OCDE/PISA 2000: “Fifteen-year-olds cannot be expected to have learned in school everything that they will need to know as adults. (...) in order to go on learning (...) and to apply their learning to the real world, they need to understand some basic processes and principles, and have the flexibility to use them in different situations.”<sup>2</sup>

Ainda relativamente ao projecto PISA, e a este propósito, o documento OCDE/PISA publicado em 1999 refere a dado momento: “Students cannot learn in school everything they will need to know in adult life. What they must acquire is the prerequisites for successful learning in future life. These prerequisites are of both a cognitive and a motivational nature. Students must become able to organise and regulate their own learning, to learn independently and in groups, and to overcome difficulties in the learning process.

---

<sup>2</sup> Cf. OECD (2000: 7).

This requires them to be aware of their own thinking processes and learning strategies and methods.”<sup>3</sup>.

Retomando a ideia inicial deste texto, exigia-se de nós, afinal, um papel activo que se traduzia na transformação de informação nova em conhecimento tomando como ponto de partida o conhecimento prévio de forma a que o que ouvíamos fosse convertido em compreensão, ou seja, fizesse sentido<sup>4</sup>. O trabalho de ordem cognitiva e psicolinguística implicado no processo acabado de referir pode ser então cotejado com o trabalho que o estudo OCDE/PISA contempla na definição que confere de “reading literacy”. Integra então a definição em causa a expressão “reflecting on written texts”<sup>5</sup>. Ora, tal expressão foi introduzida na definição actual de “reading literacy” para reforçar a noção do carácter interactivo da leitura, na medida em que “readers draw on their own thoughts and experiences in engaging with a text. Reflection might require readers to think about the content of the text, exploiting their previous knowledge or understanding (...)”<sup>6</sup>.

Se, no que respeita à leitura, se destacam a sua natureza interactiva e a natureza construtiva da compreensão; se, em resposta ao texto, o leitor constrói sentido utilizando os conhecimentos que já possui, bem como uma série de indícios relacionados com o texto e com a situação, comuns muitas vezes aos membros da sua cultura ou da sua sociedade <sup>7</sup> – nada impede que o mesmo se verifique quando está em causa não só a leitura (sequencial) mas também a transmissão de informação por via oral (**ou até a informação inerente à hiperleitura se considerarmos as novas tecnologias da comunicação e da informação**). Interessa, em suma, tomar como ponto de partida a experiência de cada um e o seu conhecimento como pressupostos imprescindíveis à constituição do espírito crítico e independente que deve prevalecer em qualquer situação que comporte informação nova<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> Cf. OECD (1999: 9, 10).

<sup>4</sup> Para Cagliari (1998: 64), o papel da escola reside sobretudo em criar condições à criança para que ela sinta que o que faz “é significativo e vale a pena ser feito”, criando nela as condições necessárias para que vivencie o que necessita de aprender.

<sup>5</sup> Cf. OECD (1999: 20).

<sup>6</sup> *Idem*, p. 20.

<sup>7</sup> *Idem*, p. 19, e OCDE (1999: 23).

<sup>8</sup> O hipertexto electrónico, em virtude da diversidade de ofertas que apresenta através dos nexos que constituem a sua essência, representa, de acordo com (Landow 1992: 160), o exemplo de um *medium* que pode ser considerado privilegiado para fomentar o espírito crítico. Na verdade, a diversidade de oferta obriga a que o leitor/aprendente seja ainda mais crítico e a que relativize a importância dos materiais com que depara.

Assim sendo, o que Applebee *et al.* (1987: 9)<sup>9</sup>, referem no tocante à leitura poderá, sem grandes riscos, ser generalizado a situações nas quais a informação nova não seja veiculada por via escrita: “«Although surface understanding is important, it is not enough. In school and in society, we expect a reader to be able to analyse, evaluate, and extend the ideas that are presented, just as we expect a writer to elaborate upon and defend judgements that are expressed. *We expect people to know how to get information and know how to use it and shape it to suit their needs. For example, readers must learn to relate what they are reading to their personal experience in order to integrate new ideas with what they know – perhaps modifying or rejecting the ideas in the process of considering them more fully. Readers must also learn to test the validity of what they read by comparing it with information from other sources, as well as to judge the internal logic and consistency of the ideas and information presented (...)*».”<sup>10</sup> (sublinhado meu).

No caso por mim vivido e relatado no início deste texto, não se tratava de material escrito – como foi dado verificar – mas também estávamos perante uma situação em que se esperava que tivesse lugar uma interacção entre o novo e o conhecido, em termos de informação, a que extraíssemos ensinamentos/ilacões conducentes a um conhecimento cada vez mais elaborado.

Comecei então este texto invocando um amigo, um daqueles amigos que desejaríamos muito ter sempre ao nosso alcance – quer pela sabedoria que as suas múltiplas vivências lhe foram inculcando, quer pela cultura e pelo saber resultantes de um estudo em permanência e de uma curiosidade incomensurável –, mas a quem a grande “partida” não foi obviamente vedada.

Resta-me pois recordar as nossas conversas, as suas digressões pelos mais variados temas – tendo como cenário, num primeiro plano, um espigueiro beirão e, ao fundo, o vale do Vouga cuja beleza, sempre inconfundível se bem que permanentemente exposta aos efeitos das constantes mutações operadas pelos elementos da Natureza, não cessava de nos deslumbrar –, e pôr em prática alguns dos seus ensinamentos, em especial nesta oportunidade a sua recomendação relativa ao desgaste a que os trechos musicais podem estar sujeitos quando não ouvidos nos momentos certos e de modo contido por quem, como nós, não tinha formação musical.

Serve este preâmbulo, que já vai um pouco longo, para enquadrar diferentes tópicos que pretendo focar ao longo deste texto e, sobretudo, para justificar o facto de transcrever neste momento os cinco versos de uma conhecida

---

<sup>9</sup> Ver OECD (2000: 11).

<sup>10</sup> Cf. Applebee *et al.* (1987: 9), citados em OECD (2000: 11).

e belíssima canção de Louis Armstrong, que Luiz Carlos Cagliariari (2001: 64)<sup>11</sup> inclui na conclusão do seu artigo “Como alfabetizar: 20 anos em busca de solução”:

*I watch children to grow  
They will learn much more  
Than I will never know  
And I think to myself  
What a wonderful world.*

Ao transcrever estes versos e, por isso, ao retomá-los, não pretendo de forma alguma contribuir para o seu desgaste nos termos atrás apresentados; mas pretendo, com uma certa veemência, transmitir como achei interessante, oportuna e fora do habitual a opção tomada por Cagliariari para concluir o seu texto. E destacaria, em particular, por conveniência pessoal e pela actualidade de que se revestem, independentemente dos tempos, o segundo e o terceiro versos:

...  
*They will learn much more  
Than I will never know*  
...

## II

Como reagem as gerações jovens aos desafios que a nossa sociedade lhes lança em permanência?

Como responde a Escola de hoje às mudanças que se vão continuamente operando e implantando?

Como se posiciona a sociedade em termos do que espera dos seus jovens?

Como acompanham os educadores a formação dos jovens perante as exigências da sociedade actual?

Como actuam os responsáveis pela política educativa face às permanentes mutações tecnológicas e à facilidade com que as novas gerações dialogam com essas novas experiências?

<sup>11</sup> A tradução apresentada por Cagliariari para os versos transcritos da canção de Louis Armstrong é a seguinte: “Eu vejo as crianças crescerem. / Elas aprenderão muito mais / do que eu saberei. / E penso comigo: / que mundo maravilhoso!” (Cagliariari, 2001: 64, nota 31).

Como agem os responsáveis de um país que pretende ver aumentada a sua produtividade e a qualidade dos seus futuros (e mesmo actuais) agentes activos?

Como se posicionam os governos que estejam atentos e empenhados relativamente ao que os jovens são capazes de aprender em contacto com o seu mundo e que não raras vezes ultrapassa os padrões dominantes?

As questões acabadas de colocar estão naturalmente na ordem do dia em virtude das exigências da sociedade em que vivemos, e algumas delas vão de um modo muito particular ao encontro dos dois versos acima transcritos.

Ora, para que o último verso *What a wonderful world* faça sentido e não se fique circunscrito à letra da canção em que se insere, não podemos deixar cair os braços. É que as crianças dos nossos dias são confrontadas com formas de estar e de agir que devem ser, por um lado, respeitadas e aproveitadas e, por outro lado, conjugadas complementarmente com outras formas de estar e de agir mais tradicionais, que terão de coexistir com as primeiras e que, em conjugação, poderão contribuir para uma resposta mais cabal às solicitações da nossa sociedade. Na verdade, só podemos concordar com Beavis (1998: 245), quando escreve: “We urgently need to find ways to talk about and work with computer and other electronic texts alongside those which have traditionally been our concern.”, conciliando desta forma e não incompatibilizando o passado e o presente/futuro<sup>12</sup>.

A nossa sociedade traduz os efeitos de um mundo sujeito a mudanças globais e, por isso, em constante transformação<sup>13</sup>, um mundo em constante

---

<sup>12</sup> A propósito da forma como se devem considerar as interferências entre passado e presente/futuro, ver Santo Agostinho (2000: XI, xx, 26, p. 579) e Santayana (1993: 764). A passagem de Santo Agostinho é a seguinte: “Uma coisa é agora clara e transparente: não existem coisas futuras nem passadas; nem se pode dizer com propriedade: há três tempos, o passado, o presente e o futuro; mas talvez se pudesse dizer com propriedade: há três tempos, o presente respeitante às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes, o presente respeitante às coisas futuras. Existem na minha alma estas três espécies de tempo e não as vejo em outro lugar: memória presente respeitante às coisas passadas, visão presente respeitante às coisas presentes, expectação presente respeitante às coisas futuras.” (*Confissões*, XI, xx, 26, p. 579 da edição acima mencionada). Quanto à citação de Santayana, lê-se assim: “Wenn man sich nicht an die Vergangenheit erinnern kann, ist man verurteilt, sie zu wiederholen.” (Duden, Bd. 12, 1993, p. 764).

<sup>13</sup> Cf. o documento suíço *OCDE/PISA Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Pilotage des connaissances et des savoir-faire au nouveau millénaire. Une nouvelle enquête périodique chez les jeunes de 15 ans: évaluer leur préparation à la vie adulte*, p. 5 de 10. Disponível na web em <http://www.irdp.ch/ocde-pisa/prepisa2.htm>. Acedido em 8 de Março de 2002. Bem como a Apresentação, p. 9, do documento INEP-Brasil 2001 (*PISA 2000. Relatório Nacional*).

evolução<sup>14</sup>, apresentando-se-nos cheio de desafios<sup>15</sup>, solicitando competências próprias<sup>16</sup>, identificando-se, afinal, com uma sociedade moderna<sup>17</sup> que se preocupa tanto com a vida económica e política como com a vida social e cultural<sup>18</sup>.

Não surpreende portanto que a única ex-Primeira-Ministra portuguesa até hoje tenha referido recentemente, numa entrevista televisiva, que os cidadãos deveriam possuir habilitações correspondentes a uma literacia por ela designada *cultural*, que lhes permitisse mudar com facilidade de actividade profissional ao longo das suas vidas activas. Para mim, porém, a designação “literacia cultural” oferece a possibilidade de uma leitura que contém em si algo de tautológico. Na verdade, o termo “literacia” não é hoje só usado em termos de saber ler e escrever; é também aplicado em áreas como, por exemplo, a matemática (“mathematical literacy”), as ciências (“scientific literacy”), a tecnologia (“technological literacy”), as finanças (“financial literacy”<sup>19</sup>), etc.<sup>20</sup>, facto que nos faz compreender o porquê da sua tradução em certas línguas, no tocante a determinadas áreas, por “cultura”<sup>21</sup> e “formação”<sup>22</sup>. Ora, certo é que existe hoje uma multiplicidade de literacias, algumas delas com designações específicas como é o caso da “nova literacia”, também designada “computency” ou “computent”<sup>23</sup>, relacionada com o domínio dos novos ambientes electrónicos<sup>24</sup>.

<sup>14</sup> Ver OCDE (1999: 46).

<sup>15</sup> Ver nota 13 no que diz respeito ao documento suíço, p. 5 de 10.

<sup>16</sup> *Idem*, p. 9 de 10.

<sup>17</sup> Ver OECD (2000: 9).

<sup>18</sup> Cf. OCDE (1999: 25), e a *Introduction*, pp. 1 e 2, do European Communities Commission (1995) – *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels COM (95) 590 final, 68 pgs.

<sup>19</sup> Cf. N. Lee (2001).

<sup>20</sup> A respeito dos diferentes tipos de literacia, consultar, por exemplo, Hodges (Ed., 1999: 1 e 19-20).

<sup>21</sup> Cf. as designações “culture mathématique” e “culture scientifique” (pp. 5 e 6 de OCDE (2000) e p. 3 de 10 do documento suíço referido na nota 13).

<sup>22</sup> Cf. as designações “formación matemática” e “formación científica” (pp. 71 e 97 de INCE/OCDE – Espanha 2000) e as designações “Mathematische Grundbildung” e “Naturwissenschaftliche Grundbildung” (p. 1 de 2), disponível na web em <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/dt/Inhaltsverzeichnis.htm>, acessado em 25 de Março de 2002).

<sup>23</sup> Ver Green (1996), citado por Smith & Curtin (1998: 229).

<sup>24</sup> Beavis (1998:252) refere, neste contexto: “The study of electronic games helps us to identify the shifting forms of contemporary narrative, to see how textual forms emerge in the orbit of rapidly evolving technology, and to determine what engagement with texts might mean in a multimedia, multiliterate environment.”

Nos primeiros parágrafos deste texto, dei conta de uma experiência de vida na qual se tornava evidente uma convivência com um tipo de cultura comumente apelidada de clássica. À época, tal como antes e como actualmente, a cultura clássica distinguia-se da cultura dita popular, co-habitando contudo ambas em espaços (sociais) comuns numa forma de estar que frequentemente se revelaria sem contactos. O contexto electrónico actual, ao permitir o acesso fácil e sem limitações a todos os tipos de cultura, desde a “high culture” à “popular culture” (cf. Beavis 1998: 240-241), obriga-nos contudo a repensar a definição de cultura e a sua compartimentação<sup>25</sup>. Para Beavis (1998: 238), e na linha de um repensar da definição de cultura, pode ler-se: “ ‘Culture’ itself is multiple and constantly subject to change.”<sup>26</sup>.

Sabemos, porém, que a posse em casa de bens conotados com a cultura clássica, *i.e.*, a posse, por exemplo, de literatura clássica, de livros de poesia e de obras de arte (pinturas, entre outras)<sup>27</sup> e, muito em especial, o convívio com práticas a eles associadas, podem contribuir de modo favorável para o sucesso escolar/educacional sobretudo na área da leitura<sup>28</sup>. Vai nesta mesma linha o estudo OCDE/PISA 2000 quando refere que, nas escolas em que os alunos usam com mais assiduidade a biblioteca da escola, computadores, calculadoras, laboratórios e a Internet, os resultados relativos à leitura tendem a ser superiores<sup>29</sup>.

Num documento suíço também relacionado com o programa OCDE/PISA 2000, intitulado “Enquête PISA 2000. Compétences des élèves romands de 9e année: premiers résultats”<sup>30</sup>, faz-se igualmente referência a certos comportamentos sócio-culturais (tempo passado a fazer os trabalhos de casa, acesso a livros fora da escola, diversidade dos tipos de leitura e prazer de ler, papel da informática na escola e em casa) que influenciam positivamente o desempenho nas provas destinadas a avaliar a compreensão da leitura.

Só podem, portanto, ser realçados como extremamente relevantes, em termos de rendimento escolar, e, em particular, no que toca a actividades relacionadas com a linguagem, a forma como os pais comunicam com os filhos e o ambiente que lhes propiciam no tocante à leitura e à sensibilização para a lin-

<sup>25</sup> Ver Bolter (2001: 208 e ss).

<sup>26</sup> Ver ainda a este propósito Bolter (2001: 206-208).

<sup>27</sup> Cf. OECD (2001: 144).

<sup>28</sup> *Idem*, p. 144.

<sup>29</sup> Consultar o subtítulo “Key findings”, do documento disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/knowledge/summary/i.htm>. Acedido em 14 de Março de 2002.

<sup>30</sup> Cf. IRDP s/d, secção: “Résultats en lecture: faisceau de variables influentes”.

guagem enquanto objecto. O exercício da linguagem em casa revela-se obviamente muito importante como nos confirma o documento suíço mencionado: “Quant à l’impact de la langue parlée à la maison, il n’est pas surprenant dans une épreuve faisant appel aux compétences langagières: plus on connaît la langue du test, plus grandes sont les chances de le réussir.”<sup>31</sup> (cf. a origem dos pais e a língua falada em casa num país multilingue como é a Suíça com uma forte imigração em determinados cantões).

Efectivamente, para observar o efeito de determinados dados contextuais no rendimento dos estudantes, o estudo OCDE/PISA (2000) considerou dois tipos de comunicação entre pais e filhos em casa: a comunicação cultural e a comunicação social<sup>32</sup>, apoiando-se na resposta a seis áreas de comunicação distintas. Três das seis áreas teriam a ver com a comunicação cultural: a discussão de assuntos políticos ou sociais, a discussão de livros, filmes ou programas televisivos e a audição de música em conjunto. As três áreas restantes serviriam, por sua vez, de indicadores da comunicação de tipo social. Essas áreas correspondiam à discussão sobre o modo como os trabalhos decorrem na escola, à presença de pais e filhos nas principais refeições e a conversas em conjunto<sup>33</sup>.

Como seria de prever, os resultados obtidos com base nos questionários contextuais propostos mostram que, em média, a prática da comunicação designada cultural revela uma relação positiva mais forte com os desempenhos em leitura do que a prática da intitulada comunicação social<sup>34</sup>.

Voltando mais uma vez ao início deste texto e recuando conseqüentemente também no tempo, poderia acrescentar, sem correr o risco de cometer grandes imprecisões, que há trinta anos, em Portugal, a percentagem de jovens que tinham a oportunidade de viver em ambientes onde a comunicação clássica, ou mesmo só cultural, existia ou que a elas se mostravam receptivos não era muito elevada. Os interesses dos jovens de então bem como os dos de hoje são sem dúvida diversos, em resultado naturalmente dos contextos sócio-culturais que lhes são próprios, mas o facto de os educadores/professores actuais não poderem ignorar, por força da sua formação, os grandes avanços mais recentes

---

<sup>31</sup> Ver *idem*.

<sup>32</sup> Ver OECD (2001: 147).

<sup>33</sup> *Idem*, p. 147. A este respeito será interessante referir que o contacto entre pais e filhos, considerado sempre importante, pode mesmo ser incentivado pelo simples facto de a criança trazer trabalhos para fazer em casa. Trata-se de uma prática que não sendo adoptada, por princípio, em certos sistemas escolares, é por vezes usada por esses mesmos sistemas especificamente com o intuito de estreitar a relação entre pais e filhos.

<sup>34</sup> *Idem*, p. 147.

de ordem teórica e prática no domínio do ensino-aprendizagem obriga-os a estarem mais atentos a essa diversidade (de interesses, de estilos de aprendizagem<sup>35</sup> e de origens) e a tomarem atitudes que proporcionem às novas gerações uma orientação adequada para a prática de actividades em que lhes seja possível actuar sem as limitações que lhes poderiam ser impostas à partida pela sua formação/educação.

Garantir a todos os jovens – fazendo frente, por isso, ao abandono escolar – uma formação/educação básica humanístico-científica, uma espécie de denominador comum a nível educacional, devia tornar-se um necessário em termos de uma primeira meta. A partir dessa meta, a prossecução das suas formações ao longo da vida devia ficar dependente das suas vontades e obedecer às suas diversidades de interesses. No entanto, todos – estudantes, pais, educadores, políticos, empresários – necessitam de estar conscientes de que às permanentes mudanças que se operam na sociedade, do ponto de vista político, económico, cultural, social e tecnológico, se deve responder com uma contínua actualização (através de uma constante aprendizagem) de conhecimentos, de competências e de estratégias que, por sua vez, necessitam de se ir adaptando aos efeitos da permanente evolução que se verifica a vários níveis na sociedade em que vivemos<sup>36</sup>.

Que a nossa sociedade requer conhecimentos, competências e estratégias muito próprias não é novidade para ninguém. Com efeito, a sociedade ocidental, pós-industrial<sup>37</sup>, em que nos inserimos move-se em torno de um novo tipo de saber e de conhecimento, tomando por base a investigação e o desenvolvimento (cf. Pinto 2001a: 20) e conta com pessoas altamente escolarizadas que, ao trabalharem com a informação, passam a fazer recair a tónica do seu convívio mais nas pessoas do que nas coisas (cf. Pinto 2001a: 20). Por seu turno, esta nova configuração de modos de estar exige novas práticas de leitura/escrita, novas tecnologias (cf. Pinto 2001a: 21). Ora, a imposição de novas práticas de leitura/escrita encarrega-se de tornar necessários tipos de formação e de cultura condizentes e imprescindíveis a quem precisar de a elas recorrer para as

---

<sup>35</sup> Ver, entre outros, Day (1977, 1979), Felder (1993) e Levelt (1982).

<sup>36</sup> Neste contexto, vem a propósito mostrar como a definição de “literacia” também foi sofrendo adaptações. Vejamos a seguinte passagem: “Definitions of reading and of reading literacy have changed over time in parallel with social, economic and cultural changes. Literacy is no longer considered simply the ability to read and write. It is viewed as an advancing set of knowledge, skills, and strategies, which individuals build on throughout life.” (OECD 2000: 18).

<sup>37</sup> A este respeito, aconselha-se a leitura das páginas 81 a 84 e 89-90 de Mattelart (2001), bem como a página 94 da mesma obra para uma leitura crítica do termo “pós-industrial”.

pôr em prática, mostrando conseqüentemente a necessidade de uma contínua actualização/aprendizagem/educação ao longo da vida.

Não foi, portanto, casual que em meados dos anos 90, em 1995, tenha surgido um *White Paper on Education and Training*, com o subtítulo *Teaching and Learning. Towards the Learning Society* (European Communities Commission, 1995). Alertava então o documento em questão para as mudanças verificadas em termos de internacionalização do comércio e do contexto global da tecnologia e, em particular, para o surgimento da sociedade de informação que aumentava a possibilidade nas pessoas de aceder à informação e ao conhecimento. Gerava-se pois uma alteração no tocante ao modo como o trabalho se passava a organizar e às habilidades que se passavam a considerar indispensáveis. É que ou se verificava uma adaptação às qualificações que a sociedade começava a exigir, ou o risco de exclusão tornava-se mais real. Neste contexto, os sistemas de educação eram chamados a actuar, uma vez que o seu papel, assim como o dos professores e dos agentes de formação, se revelava fundamental (cf. a *Introduction* do supramencionado *White Paper*, p. 2).

E o mesmo documento, na sua introdução, chamava ainda a atenção para o facto de termos de nos capacitar de que “The society of the future will therefore be a learning society” (*Introduction* do *White Paper* referido, p. 2). Em virtude dos objectivos inerentes a *este White paper on Education and Training*, o Conselho e o Parlamento Europeu escolhem o ano de 1996 como “European Year of Lifelong Learning” (cf. *Foreword* do citado *White Paper*, p. I).

Estamos então perante a sociedade do conhecimento, um tipo de sociedade que origina uma nova classe social, novos agentes – os trabalhadores do conhecimento – e que ocasiona uma mudança de hábitos<sup>38</sup>. O hábito da educação/aprendizagem contínua, por exemplo, instala-se, ou acabará por instalar-se, onde ainda não se instalou, conduzindo desta maneira à alteração da ideia que se tinha de pessoa letrada (*educated*) “who is no longer seen as somebody having a consistent stock of formal knowledge, but someone who has learned how to learn and who continues learning, especially by formal education throughout his/her life.” (Petra e Gaurean, 2001:1).

Em conseqüência da alteração focada, os actuais sistemas educativos vêem-se forçados a adaptar-se ao que o futuro vai começar a exigir da força de trabalho. Em vez de sistemas educativos que se limitem a propor aos estudantes a resolução “tout court” de problemas já existentes, a nova realidade apoiada na informação e no conhecimento mostra como os problemas nem sempre

---

<sup>38</sup> Cf. Petra & Gaurean (2001: 1) da versão policopiada.

se apresentam de forma clara e bem definidos (cf. Petra & Gaurean 2001: 2). Por outras palavras, de acordo com a mesma fonte, a futura força de trabalho, em lugar de estar unicamente apta a resolver os problemas, terá não só de os encontrar mas também de reunir a informação necessária, de tomar decisões e de optar com base em realidades complexas e incertas (cf. Petra & Gaurean 2001: 2).

Neste novo<sup>39</sup> enquadramento, é também conferido um valor especial ao trabalho em equipa. Isto, porque, ainda segundo os mesmos autores, “In the knowledge society it is not the individual who performs: he is rather a cost centre than a performance centre. It is the organisation that performs.” (Petra & Gaurean 2001: 2)<sup>40</sup>.

Se tivermos presentes neste contexto o fenómeno da globalização e o facto de esta tanto poder aproximar como afastar as sociedades e os seus objectivos dependendo do respectivo grau de desenvolvimento, é importante que estejamos conscientes, como avançam Petra e Gaurean, de que podem surgir dois tipos de civilizações: a que gera e utiliza o conhecimento e a que o recebe de forma passiva sem ser capaz de o modificar (Petra & Gaurean 2001: 3)<sup>41</sup>.

Para que não se verifique uma nova “divisa”<sup>42</sup> (uma “divisa digital”), espera-se que a comunidade internacional seja o garante da solidariedade em termos de cooperação. Porventura, com vista a impedir disparidades entre países mais e menos desenvolvidos do ponto de vista tecnológico e de conhecimento, a *Global Information Infrastructure Commission* (G.I.I.C) argumenta: “«The globalisation of the economy and its concomitant demands on the workforce requires a different education that enhances the ability of learners to access, assess, adopt and apply knowledge, to think independently, to exercise appropriate judgement and to collaborate with others to make sense of new situations. The objective of education is no longer simply to convey a body of knowledge, but

---

<sup>39</sup> Chamaria a atenção para o facto de, em virtude das mudanças tão rápidas com que nos deparamos nos dias de hoje, o adjectivo “novo” adquirir uma espécie de estatuto de dístico.

<sup>40</sup> Neste momento, pensando na relação ensino-aprendizagem, remetaria para Crystal (2001: 235), quando este autor se centra no futuro da Internet, em termos de linguagem, e lembra como a Web oferece “unprecedented opportunities to students, for both individual and collaborative work.”

<sup>41</sup> Recomendaria, a este propósito, a leitura do texto de Barreto (2002: 11-14).

<sup>42</sup> O sentido em que é utilizado o termo “divisa” neste texto vai ao encontro da acepção que surge no livro de Tfouni (1995: 34), quando esta autora se refere à “grande divisa” para referir a posição de alguns autores para quem “Passariam a existir usos *orais* e usos *letrados* da língua, e estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa.”

to teach how to learn, problems solve and synthesize the old with the new»” (Petra & Gaurean 2001: 4).

Não se afigura totalmente fortuito que a definição que o documento OCDE/PISA 2000 confere de “literacy” vá precisamente no sentido da transcrição acabada de fazer. No tocante à “literacy” refere, então, o documento em causa: “But literacy involves much more than the mastery of bodies of knowledge. It also involves an understanding of the methods, processes and limitations of a domain, and the ability to use knowledge, understanding and skills in everyday contexts.”<sup>43</sup> e, relativamente ao domínio da “reading literacy”, adianta: “They [readers] must be able to follow chains of reasoning; to compare and contrast information in a text; draw inferences; identify supporting evidence; identify and understand irony, metaphor and humour; detect nuances and subtleties of language; recognise ways in which texts are constructed to persuade and influence; and relate what they read to their own background experience and knowledge.”<sup>44</sup>.

O conceito de “literacy” aqui apresentado, a que a versão francesa do mencionado documento (OCDE 2000) faz corresponder o termo “culture” no caso da matemática e das ciências, e a expressão “compréhension de l’écrit” no tocante à leitura, é muito mais abrangente do que a noção de literacia usada nos anos 70. A literacia correspondia então unicamente a competências “funcionais” ou de “sobrevivência”<sup>45</sup>. Esta noção mais restrita foi durante muito tempo aceite como a principal função da escolarização básica, ou seja, coincidia com o objectivo de assegurar que todos os adultos fossem capazes de ler e de escrever<sup>46</sup>, e também de calcular (“numeracy”, segundo certos autores, será o termo usado para designar em especial as habilidades relacionadas com o cálculo, estando o termo “literacy” confinado às habilidades relativas à leitura e à escrita – cf. Pinto 1998: 69-71).

Ora, na nossa sociedade, a participação activa do adulto na vida política, cultural e social exige-lhe uma formação diferente da mera capacidade de ler e de escrever, ou mesmo de operar cálculos não muito complexos. Na verdade, como atesta o PISA 2000, “(...) with the increasing role of science, mathematics and technology in modern life, the objectives of personal fulfilment, employment, and full participation in society increasingly require an adult population

---

<sup>43</sup> Cf. OECD (2000: 14).

<sup>44</sup> *Idem*, p. 11.

<sup>45</sup> Cf. OCDE (2000: 16).

<sup>46</sup> CF. OECD (2000: 9).

which is not only able to read and write, but also mathematically, scientifically and technologically literate.”<sup>47</sup>.

Dito de outra forma, pode comparar-se o desafio lançado à sociedade de hoje, que visa preparar cidadãos com uma cultura matemática, científica e tecnológica, entre muitas outras, ao desafio outrora lançado para propiciar aos adultos a aquisição de um “saber ler” e de um “saber escrever” básicos<sup>48</sup>.

Hoje torna-se, por isso, indispensável, para que não existam cidadãos indefesos em diferentes matérias com as quais lidam obrigatoriamente no dia-a-dia, que se considere, com Zen (1992), que “«A shared scientific background is part of a common cultural base that binds civilised people together» (...)”<sup>49</sup>. De facto, segundo Galbraith *et al.* (1997), “«Individuals who are deprived of the capacity to make informed choices are rendered more vulnerable in matters of health and environment, and are impaired in their ability to cope with our increasingly technological world» (...)”<sup>50</sup>. Aceder a este tipo de cultura é importante porque confere aos cidadãos uma maior independência e deixa de ser visto como apanágio de elites dominantes<sup>51</sup>.

A tónica recai na importância de existir uma participação activa dos cidadãos na sociedade em que estão inseridos. Será, por conseguinte, em nome dessa participação efectiva na sociedade que a “reading literacy” não pode corresponder **somente** a conhecimentos e habilidades básicas. O leitor da sociedade actual tem de extrair sentido do material escrito, não pode por isso ficar-se pela mera superficialidade. A designação “reading literacy” ganha assim um sentido mais amplo, devendo ser preferida ao termo “leitura” *tout court*. A “reading literacy” não deve pois ser entendida como **leitura**, enquanto mera capacidade de ler no sentido técnico, enquanto simples descodificação/decifração ou enquanto leitura em voz alta<sup>52</sup>, **que aliás** ontem, como hoje e como

<sup>47</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>48</sup> Cf. *idem, ibidem.*

<sup>49</sup> Zen (1992), citado em OECD (2000:9). A passagem transcrita justifica, em parte, as reticências que coloquei à designação literacia cultural.

<sup>50</sup> Galbraith *et al.* (1997), citado em OECD (2000:9).

<sup>51</sup> Cf. Krugly-Smolka (1990), referido em OECD (2000:9).

<sup>52</sup> Ver OECD (1999:20).

O que acaba de ser escrito não querará, em meu entender, significar que na leitura em voz alta se deve ver unicamente uma actividade menos nobre, mais rudimentar e básica. Haverá pois que distinguir a leitura em voz alta, que pode preceder no tempo a leitura silenciosa, da leitura em voz alta proficiente que se espera que todos os falantes devidamente escolarizados ou em curso de escolarização consigam praticar, de forma a revelarem nesse acto uma “matérialisation du langage intérieur” (Girolami-Boulinier 1988:24). Ora, é sabido que essa transposição

sempre, nunca pode ter sido uma habilidade suficiente para responder às múltiplas solicitações do dia-a-dia. Considero que, no tocante à habilidade leitura, alguns estudiosos terão colocado uma tônica demasiado forte na decifração (cf., por exemplo, Castro 2000: 144). A decifração é, na verdade, indispensável mas, em meu entender, tem de ser rapidamente ultrapassada para que a leitura passe a ser compreensão ganhando assim a sua finalidade essencial<sup>53</sup>.

Está assim em causa uma visão de leitura/literacia que só pode naturalmente assentar nas experiências resultantes das mudanças operadas na sociedade, no que respeita, por exemplo, à economia, à cultura, à política e à tecnologia, e igualmente no conceito de aprendizagem ao longo da vida<sup>54</sup>.

Este novo “leitor” terá de estar equipado para distanciar-se do texto, para reflectir sobre ele, para o avaliar e para o criticar. Requerem-se dele consequentemente competências que **tocam** já a avaliação e a reflexão crítica e que **ultrapassam**, por isso, a análise, a resolução de problemas e a comunicação<sup>55</sup>.

Esta definição alargada de “literacy”, tal como ocorre no documento OCDE/PISA 2000, caracterizada pelo modo como enfatiza os conhecimentos, a compreensão e as competências que são necessárias para que qualquer

---

não é passível de ser operada por todos com a mesma facilidade. Não esqueçamos, porém, que nem todos possuem os mesmos talentos e que, na linguagem como noutras actividades, se encontram pessoas mais ou menos predispostas. Cagliari (1998: 81) refere algo que vem ao encontro do que acaba de ser assinalado: “Quando lemos, precisamos interpretar algo pensado e formulado lingüisticamente por outrem. Porém, para ler e entender, devemos reprocessar estas informações, como se fôssemos dizer isso espontaneamente (...)”. No tocante à leitura em voz alta, o mesmo autor (Cagliari 2001: 58, nota 21) escreve de forma muito pertinente: “Tenho notado (...) que alguns professores não ouvem mais seus alunos, não os escutam lendo em voz alta. Em alguns casos, os alunos escutam demais e falam de menos.” Ainda a propósito da leitura em voz alta e da leitura silenciosa, acrescenta Cagliari (2001: 59, nota 24): “Ler em voz alta ou silenciosamente são actividades que têm seu tempo e seu lugar nas actividades escolares.” Mas acaba a citada nota da seguinte forma: “A leitura silenciosa é a que deve predominar na escola.”

<sup>53</sup> É conveniente ter bem em mente que a leitura, para além de fazer apelo a mecanismos relativos à percepção visual e à fala, “fait appel au langage, des points de vue vocabulaire et organisation de la pensée” (Girolami-Boulinier 1988: 22). No dizer de Andrée Girolami-Boulinier, “L’acquisition de la lecture concerne donc à la fois le langage et la perception” (1988: 22). Porém, para a mesma autora, “Lire, ce n’est pas ànonner, mais c’est comprendre... et comprendre des phrases évidemment.” (Girolami-Boulinier 1993: 42).

<sup>54</sup> Cf., por exemplo, OECD (1999: 19).

<sup>55</sup> Ver OECD (2000: 12).

cidadão funcione de modo efectivo na vida quotidiana<sup>56</sup>, vai ao encontro das perguntas lançadas logo no início da “Introduction” de OECD (1999: 7):

“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?”<sup>57</sup>

E poderia também perguntar-se se esses jovens/adultos estão mesmo dispostos a aprender. É que temos de admitir que só aprende quem quer aprender.

Deixam as perguntas formuladas uma grande responsabilidade a todos quantos estão incumbidos da preparação das novas gerações em termos dos desafios colocados pela sociedade do futuro, que afinal se revela cada vez mais a sociedade do presente. Mas tais perguntas também realçam, desde logo, a necessidade que existe de se formarem cidadãos capazes de comunicar com precisão pensamentos previamente elaborados e de desenvolver competências que os levem a monitorizar todos os seus desempenhos de forma a conhecerem os mecanismos que poderão vir a ter de accionar em novas situações de aprendizagem condizentes com os (futuros) ambientes de trabalho de uma Sociedade de Aprendizagem (cf. *White Paper on Education and Training*, 1995: 2).

Neste processo de aprendizagem, entendo que se deve destacar o muito que nele tem de existir de atitude construtivista e também metacognitiva. Dito de outra forma, o carácter interactivo da relação entre cada um de nós, enquanto sujeitos, e o meio envolvente, enquanto objecto, deve ser naturalmente uma constante, tendo sempre presente o papel que desempenha nessa relação o conhecimento prévio que acompanha o sujeito no momento da interacção. É difícil, por isso, saber de antemão o que é compreendido da informação que é proposta,?? uma vez que o processo de compreensão é sempre objecto de uma filtragem operada pelo conhecimento existente – muito próprio de cada um – e que actua finalmente como gerador de sentido junto da informação nova.

O conhecimento de que os sujeitos são detentores resulta naturalmente do efeito conjunto de múltiplas variáveis, nelas estando incluídas, como é óbvio, as de origem contextual. Talvez não só, mas muito especialmente, no caso das novas gerações, deve dar-se uma atenção muito particular aos efeitos de ordem

<sup>56</sup> Ver OECD (2000: 9) e OCDE (2000: 10).

<sup>57</sup> As mesmas perguntas ocorrem também no *Foreword* de OECD (2000: 3).

cognitiva, neuropsicológica, psicolinguística e mesmo neurofisiológica que as novas experiências do foro electrónico poderão ter sobre elas, em virtude das competências a nível de procedimentos desencadeadas desde muito cedo por esses contactos.

O contacto das novas gerações com as novas experiências relacionadas com a tecnologia digital e consequentemente as competências a nível de procedimentos daí decorrentes não podem ser, portanto, escamoteados. O carácter dinâmico do texto electrónico<sup>58</sup>, a frequente exposição a uma comunicação com forte componente visual<sup>59</sup> propiciarão decerto, por um lado, a actuação de áreas cerebrais distintas das que eram até então normalmente chamadas a intervir pela tecnologia tradicional e, por outro lado, a alteração dos modelos de aprendizagem. Tais modelos não poderão por certo ignorar novos modos de aprendizagem subordinados a um controlo mais directo por parte do aprendiz (cf. Pinto 2004<sup>60</sup>) e porventura assentes em novas habilidades mentais que manifestam uma maior apetência pelo movimento, pela dinâmica, pela busca, por atitudes em estreita relação com o praticar, com o “learning-by-doing” (Pinto 2004), visto que a famosa atitude “just-do-it” (cf. Smith & Curtin 1998: 219) que caracteriza as novas gerações, ou pelo menos os que lidam com material electrónico, habitua-os a procurar o que precisam, numa espécie de “do-it-yourself (...) education” (cf. Smith & Curtin 1998: 225-227). Teremos porventura de não deixar de pensar que a familiarização desta nova geração com o computador e todas as suas potencialidades a poderá fazer preferir a busca pessoal à aprendizagem imposta (cf. Smith & Curtin 1998: 227)<sup>61</sup>.

---

<sup>58</sup> A respeito das implicações do carácter dinâmico do texto electrónico, aconselha-se a leitura de Lanham (1993:235).

<sup>59</sup> Quanto ao aumento crescente da ênfase na comunicação visual, ver Bolter (2001: xiii), e o capítulo 4, “The breakout of the visual”, pp. 47-76.

<sup>60</sup> Conferência apresentada no Colóquio *A diversidade linguística e os novos meios de comunicação numa Europa multicultural*, realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nos dias 21 e 22 de Fevereiro de 2002.

<sup>61</sup> É interessante olhar, neste novo cenário, o papel do professor. Provavelmente terá de conciliar o seu papel de professor tradicional com o de mediador, de facilitador (V. Lee 2001), de companheiro mais experiente porque, como lembra Landow (1992: 157), o hipertexto didáctico redefine o papel do professor; de facto, ainda segundo o mesmo autor, parte do poder e da autoridade é transferida para o estudante. É bem provável que nesta relação de ensino-aprendizagem faça sentido pensar nas palavras de Cagliari (1998: 68): “Não é só o professor que é um mediador entre uma atividade e um aluno que aprende, mas os próprios alunos podem ser mediadores uns dos outros, quando trabalham juntos e compartilham seus conhecimentos.”

Ora, tendo em consideração a diversidade de formas conducentes à construção do conhecimento e que jogam com o modo como a aprendizagem e a aquisição dos vários conteúdos se processam, será oportuno retomar os dois versos da canção de Louis Armstrong

*They will learn much more  
Than I will never know*

para poder relê-los nesta perspectiva.

No fundo, teremos sempre muita dificuldade em avaliar o que as crianças e os jovens virão a aprender e isso faz-nos mesmo admitir que eles poderão aprender mais do que nós jamais saberemos. Importa, no entanto, que conheçamos ou queiramos conhecer os modos de aprendizagem preferidos pelos jovens, talvez mais consentâneos com o ambiente electrónico em que se movem, a fim de podermos acompanhar melhor o seu processo de aprendizagem. Será relevante essa tomada de posição para que não tenhamos de concluir, com Snyder (1998: xxxiii), que “We must incorporate the technologies into our teaching if for no other reason than our students will force us to change”.

As novas tecnologias de informação já desempenham um papel de tal ordem na nossa sociedade que passarão a ser contempladas em próximas edições OCDE/PISA, uma vez que é entendimento da equipa que lidera este programa que os textos electrónicos e a tecnologia da informação são cada vez mais importantes na vida das novas gerações<sup>62</sup>.

Não será mesmo de subestimar o facto de o mesmo documento referir o hipertexto e o que ele representa em termos de estruturação, de modos de aceder à informação e de solicitações a nível de estratégias de abordagem não linear, quando o cita a par de outros tipos de textos contínuos (descritivos, narrativos, informativos, argumentativos e portadores de instruções)<sup>63</sup>.

No entanto, considerar de forma descontextualizada os avanços tecnológicos<sup>64</sup> no domínio da informação e da comunicação, sem atender ao contexto político, social e económico que os preparou e às repercussões verificadas em

---

Torna-se pertinente recordar nesta oportunidade o que Petra e Gaurean (2001: 2) observam relativamente ao papel do indivíduo na sociedade do conhecimento.

<sup>62</sup> Ver, por exemplo, a p. 46 de OCDE (1999).

<sup>63</sup> Ver pp. 30 e 31 de OCDE (1999). Ainda a respeito do hipertexto, ver Pinto (2001b: 81-97).

<sup>64</sup> É bom lembrar, seguindo Kress (1998: 53-54), que “Technology is socially applied knowledge, and it is social conditions which make the crucial difference in how it is applied.” Por outras palavras, não será só o “know-how” tecnológico que está em causa (cf. Kress 1998: 53).

quem navega no ciberespaço, corresponderia a uma atitude ingênua, inconveniente e inconsequente (cf. Pinto 2004).

E, mais uma vez, deparamo-nos com as exigências da sociedade do conhecimento, exigências que finalmente forçaram também a alterar, como já foi focado, a noção de “reading literacy”<sup>65</sup>. Porventura, será também por essa razão que, nos documentos relativos ao programa OCDE/PISA 2000, as designações nas várias línguas para “reading literacy” encerram uma abrangência de conteúdo que acabam por traduzir a evolução resultante dos efeitos dessas exigências. Assim, em língua francesa, surge a expressão “compréhension de l’écrit”, em língua espanhola “capacidad lectora”, em língua alemã “Lesekompetenz”, em português do Brasil “letramento em leitura”<sup>66</sup> e em português europeu “literacia em leitura”<sup>67</sup>.

Não deixa, todavia, de suscitar alguma apreensão que, no âmbito do PISA 2000, só seja avaliada a compreensão da escrita e não tenha constituído objecto de interesse/preocupação a vertente expressão (escrita e oral). A este propósito, pode ler-se: “It is important to note that markers are advised to ignore spelling and grammar errors, unless they completely obscure the meaning because this assessment is not seen as a test of written expression.”<sup>68</sup>.

Efectivamente, conforme já deixei referido em vários trabalhos (ver, entre outros, Pinto 1994, 1998), e de acordo com a posição de Andrée Girolami-Boulinier (1984), há erros ortográficos que devem ser objecto de uma atenção particular porque podem ser ocasionados por problemas tanto do foro da linguagem como da percepção da fala. E a esses erros, que não são os inocentes erros de uso resolúveis através de uma simples consulta de dicionário, não podem os educadores em geral manifestar indiferença<sup>69</sup>.

<sup>65</sup> No documento OECD (1999: 19), lê-se: “Reading literacy is no longer considered an ability only acquired in childhood during the early school years but is instead viewed as a progressive set of knowledge, skills and strategies which individuals build on throughout life in various contexts and through interaction with their peers.” Os níveis de literacia, de letramento, devem pois ser tidos em consideração tendo em mente a ideia de um *continuum*.

<sup>66</sup> Ver INEP-Brasil 2001 (PISA 2000), p. 20. Acerca do termo letramento em termos de um *continuum*, consultar Tfouni (1995) e sobre o letramento em geral consultar Soares (1998).

<sup>67</sup> A respeito das fontes onde ocorrem estas designações, ver OECD 1999, OCDE 1999 e INCE/OCDE – Espanha 2000; no tocante à designação alemã, consultar o texto disponível na web em <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/html-dt/leseverstandnis.htm>, acedido em 25 de Março de 2002. No que à designação portuguesa diz respeito, ver Ramalho (coord., 2001: 9).

<sup>68</sup> Ver OECD (2000: 23).

<sup>69</sup> Provavelmente teria algum interesse tratar, no que toca à ortografia, o que se passa em termos de psicogénese e de história da ortografia. A leitura da tese de doutoramento de Maria Helena

Na qualidade de psicolinguista, não posso, por isso, deixar de achar estranho que a vertente expressão verbal (oral e escrita) não seja contemplada num programa desta índole ou que as respostas redigidas a determinado tipo de perguntas possam admitir deficiências de expressão escrita sem que estas sejam objecto de qualquer espécie de “penalização”<sup>70</sup>.

Também não deixo de ler com uma certa apreensão, muito embora me agrade inferir que a leitura é necessária nos vários domínios enquanto habilidade transversal, que “There is an important difference between reading literacy on the one hand, and science and mathematics on the other. The former is itself a skill that cuts across the curriculum, particularly in secondary education, and does not have any obvious «content» of its own. Although some formal understanding of structural features such as sentence structure may be important, such knowledge cannot be compared, for example, to the mastery of a range of scientific principles or concepts.”<sup>71</sup>.

Se, consoante foi atrás referido com base no documento suíço já citado relacionado com o programa OCDE/PISA 2000 (IRDP s/d), a língua que se fala em casa tem um impacto importante nos resultados relativos à leitura<sup>72</sup>, tal constatação só pode ir ao encontro de uma política de educação que invista naturalmente nas ciências e nas matemáticas mas que não ignore a língua e que reconheça que um domínio proficiente desta última nas vertentes compreensão e expressão (oral e escrita) se traduz inevitavelmente num trunfo em termos de comunicação verbal, de organização do pensamento e também de compreensão e transmissão de qualquer tipo de conteúdo. Caberá naturalmente ao professor de língua materna trabalhar neste sentido.

---

Paiva (Paiva 2002) leva exactamente a pensar no interesse de avançar nessa via. Por outro lado, a ortografia não pode ser objecto de uma leitura que contemple unicamente operações de conversão fonológica-(orto)gráfica a um nível sublexical; a ortografia merece ser lida enquanto processo conducente a uma fixação, resultante de convenções, e que se cruza seguramente com exigências provenientes de outros níveis linguísticos em íntima relação com a vertente gramatical.

<sup>70</sup> Poderá naturalmente haver estudiosos que pensem diferentemente no que toca à recolha de material verbal nas suas várias vertentes. Poderá haver quem ache que para responder a testes ou inquéritos basta optar por uma das soluções propostas. Pela minha parte, sou de parecer que se deve ir mais longe no processo de avaliação verbal. Ora, para tal, a vertente expressão não pode ser posta à margem nem objecto de um a análise menos rigorosa. Para uma leitura crítica do termo “penalização” por mim utilizado neste texto, lembro o que referi em Pinto (2001c) a respeito da “fiscalização” operada sobre a linguagem.

<sup>71</sup> Ver OECD (1999: 12).

<sup>72</sup> Ver, a este respeito, o “efeito Mateus” mencionado em Pinto (1998: 48 e 81).

Conforme refere Slama-Cazacu (1979: 54), “O caráter bipolar da linguagem exige, pois, que a expressão seja inteligível pelos que a escutam e que a compreensão seja adaptada à maneira de se exprimir da pessoa que fala.” Fica aqui bem clara a relação entre a linguagem e o pensamento. Ainda, segundo a mesma autora, “Diz-se que um pensamento claro acarreta facilmente uma expressão adequada. Mas para pensar claramente, para precisar as articulações do pensamento, tem-se necessidade, justamente, da linguagem.” (Slama-Cazacu 1979: 55). Por outras palavras, só praticando a linguagem com vista a que esse processo se verifique de modo fluido e espontâneo, sem atropelos ou hesitações desprovidas de uma justificação psicolinguística, é que se pode contribuir para a organização de um pensamento bem estruturado. A posse de um pensamento bem estruturado e o domínio de uma boa prática de linguagem constituirão assim pressupostos de uma comunicação eficaz, assente numa expressão oral e/ou escrita ajustada(s) e conducente(s) à compreensão esperada.

Como é então possível, de acordo com as intenções do programa OCDE/PISA, avançar para o estudo das duas componentes de base da metacognição: os conhecimentos metacognitivos, ou seja a primeira componente, que dizem respeito à “ability to reflect on our own cognitive processes, and include[s] knowledge about when, how, and why to engage in various cognitive activities”<sup>73</sup>, e a regulação da metacognição, ou seja a segunda componente, que corresponde ao “use of strategies that enable us to control our cognitive efforts”<sup>74</sup>, de forma a observar melhor o comportamento dos leitores, quando a expressão escrita não é olhada com o rigor necessário e quando a expressão oral não é contemplada enquanto pressuposto?

É meu entendimento, que não será viável penetrar nesses aspectos metacognitivos sem que quem os detenha e accione possa ser capaz de se exprimir convenientemente para nos dar conta com precisão do que se passa. Por outras palavras, afigura-se-me que só será possível dar a conhecer verbalmente com rigor o que se passa, por exemplo, no que concerne às actividades cognitivas que acompanham uma determinada habilidade como, por exemplo, a compreensão da escrita quando se domina suficientemente bem um código, no nosso caso concreto a língua portuguesa. Isto é, quando se possui uma desenvoltura suficiente a nível de expressão oral e/ou escrita condizente com

---

<sup>73</sup> Ver OECD (1999: 38), referindo Baker (1991).

<sup>74</sup> *Idem, ibidem (apud Baker (1991), referido na p. 38 de OECD 1999).*

um pensamento bem estruturado. A insistência, para começar, numa boa proficiência da expressão oral é pois, quanto a mim, indispensável<sup>75</sup>.

De facto, o oral também tem de ser aprendido e não só a (compreensão da) escrita (cf. Girolami-Boulinier 1993). Não devemos esquecer, como lembra Slama-Cazacu (1979: 240), que “(...) o desenvolvimento da *linguagem* enquanto processo natural não termina com o fim da infância ou da escola (entre outros, o SLI [Sistema Linguístico Individual] se desenvolve sem cessar: o léxico, o sistema de significações, o próprio modo de se exprimir gramaticalmente se enriquecem e se modificam; em todo o caso, o estilo se aperfeiçoa gradualmente, não apenas do ponto de vista estético, mas também como modalidade de expressar-se de cada pessoa na comunicação habitual).”

Na sequência do que foi transcrito, salientaria que a língua não é algo que se aprende de uma vez por todas. É antes um objecto que se vai moldando a novas aprendizagens e que se presta como qualquer outro objecto a uma observação crítica que contribua para a sua incessante conquista, **desenvolvimento, aquisição**. Quanto mais rico for o instrumento de que nos servimos para simbolizar (a saber: a língua) tanto mais apetrechados nos podemos considerar para conhecer e dar a conhecer o nosso mundo exterior e interior. Como lembra e bem Slama-Cazacu, “Para realizar a linguagem, deve-se ter aprendido uma «língua» – ao menos uma – que dê a possibilidade de «codificar» de forma inteligente os conteúdos psíquicos, a fim de poder transmiti-los.” (Slama-Cazacu 1979: 54).

### III

O resumo que enviei à Organização deste Congresso e que devia ser, em princípio, uma súmula das ideias principais do texto desta conferência come-

---

<sup>75</sup> Esta tónica na importância de uma insistência no oral vai ao encontro de uma leitura crítica da ideia de descontinuidade entre oralidade e escrita em termos de alfabetização. De Lemos (1998:20), com muita pertinência, chama a atenção para o seguinte: “(...) ainda que os métodos tradicionais de alfabetização apostem na transparência ou na relação direta entre oralidade e escrita, a crença na escrita como um conhecimento a ser ensinado/aprendido aponta um intervalo a ser preenchido, uma descontinuidade.” Subscrevo também, neste momento, dada a sua oportunidade, as palavras de Cagliari (1986:99) citadas por Milton do Nascimento (1998:42), independentemente do seu carácter mais ou menos contundente no dizer deste último autor, “*a incompetência dos professores de alfabetização em lidar com a linguagem oral é tão trágica que, a meu ver, é um dos pontos que provocam um impasse ao progresso escolar de muitos alunos.*”

çava com o provérbio “O hábito não faz o monge”<sup>76</sup>. Se entre a sociedade dos anos 70 e a da actualidade se verificaram variadas alterações, incluindo alterações no que concerne ao tipo de agente de trabalho que as caracteriza, essas alterações passaram a exigir, como ficou dito, mais educação e mais formação. Acontece, porém, que é menos fácil – se não impossível – uniformizar, a um nível considerado razoável e aceitável num contexto internacional, os conhecimentos e os modos de usar a língua/linguagem do que os “hábitos” a que – tudo leva a crer – se refere o citado provérbio. Efectivamente, a figura do “pronto-a-vestir” a que nos fomos habituando não chegou ainda, para mal de muitos, ao ramo do conhecimento. E, para grande mal de alguns, neste ramo particular, também não é possível recorrer nem à oferta proveniente da “alta costura”, nem mesmo ao “pronto-a-vestir” dos grandes costureiros. Ora, a mesma observação é igualmente válida quando está em causa a qualidade da língua (oral ou escrita) posta ao serviço da transmissão e recepção do conhecimento. Estamos, na verdade, perante tipos de investimentos distintos. O investimento ligado ao conhecimento (e à linguagem) exige um empenhamento activo, um processo de aprendizagem em que o sujeito não é um mero consumidor a quem basta recorrer a um cartão de crédito, mas outrossim um agente que, com trabalho, força de vontade e desejo, parte em busca do saber, consciente de que essa “viagem” conta essencialmente com o seu empenhamento, pondo muitas vezes à prova a sua capacidade de optar entre diferentes percursos.

Como seduzir então possíveis candidatos a percursos que ignoram o consumo fácil? Como cativar o público para um investimento no ramo do conhecimento? Como mostrar que, finalmente, o conhecimento pode constituir uma mais-valia? Com que “cartões de crédito” acenar neste ramo tão particular (do consumo)?

Se tudo deve ser planeado para que o processo de aprendizagem seja acompanhado de um certo encanto, de uma certa sedução, que contribua para a redução ou até eliminação do abandono escolar, também não é menos verdade que esse mesmo processo requer esforço, força de vontade e trabalho. Aos educadores deve pedir-se que transmitam aos aprendentes que o trabalho que eles estão a levar a cabo é portador de uma mais-valia na medida em que contribui para que não se venham a sentir excluídos da sociedade em que vivem. Trata-se de um trabalho que lhes permite, entre outros aspectos, a detenção de um poder (“empowerment”) assente em conhecimento, que

---

<sup>76</sup> Ver, em Anexo (pp. 92-93), o resumo a que se reporta o texto.

não os faz seguramente sentirem-se vulneráveis ou indefesos em diferentes áreas por força do espírito crítico que neles se vai sedimentando, que os ajuda a defenderem-se nas situações mais diversas do quotidiano, não os deixando esmagar por outros que se intitulam senhores do saber, e que lhes confere a capacidade de estarem conscientes de que, enquanto cidadãos, têm tanto deveres como direitos. É minha convicção de que quando o trabalho escolar/académico for visto nesta perspectiva ele também vai contribuir para que se instale em cada aluno/estudante/cidadão a(s) necessária(s) auto-estima e auto-confiança que os devem acompanhar ao longo das suas vidas.

Do aprendente espera-se que esteja cada vez mais atento ao mundo que o cerca e não só aos conteúdos estritamente curriculares<sup>77</sup>. Cabe, assim, ao professor de língua portuguesa a tarefa de acompanhar o desenvolvimento da linguagem dos seus alunos tirando partido tanto de textos dos mais diversos tipos de forma e de conteúdo como das mais variadas situações de discurso oral. Além disso, terá de criar nos alunos uma atmosfera que os leve a distanciarem-se do material verbal (oral ou escrito) e a saberem olhá-lo, comentá-lo e trabalhá-lo, no respeitante à sua forma e ao seu conteúdo, de forma crítica e independente.

Devem os alunos ser levados a aperceber-se de que há formas de transmissão de conteúdos que se coadunam mais com determinadas representações internas (Day 1988) e de que o facto de jogarem de modo consciente com as duas partes deste processo pode levar a economizar tempo e esforço cognitivo.

Devem ser levados a tomar consciência de que as exigências cognitivas (de percepção, de memória, de busca/recuperação de informação, de selecção lexical ou de outro tipo) inerentes ao discurso oral não são da mesma ordem das exigências cognitivas próprias do texto escrito, na vertente expressão<sup>78</sup> e também, com outras especificidades, na vertente compreensão.

Devem aprender a estar atentos à musicalidade do discurso e a dela tirarem partido quando necessário, quer em termos de expressão quer em termos de compreensão<sup>79</sup>.

---

<sup>77</sup> A formação informal não pode de modo algum ser posta às margem neste enquadramento.

<sup>78</sup> Acerca do planeamento verbal no texto oral e no texto escrito, ver Urbano (1999:131-151) Crystal (2001:40).

<sup>79</sup> Chamaria, a este propósito, a atenção para a importância da prática da leitura indirecta (Girolami-Boulinier 1993:32) e da sensibilização para a “canção do discurso” (Girolami-Boulinier 1993 e 2000).

Devem saber ouvir o discurso próprio e o dos outros e saber questionar a razão da existência de pausas preenchidas ou não (cf., por exemplo, Scliar-Cabral 1991: 109), interpretando-as em função do planeamento em curso. Efectivamente, já só o facto de saber ouvir, saber ver e saber fruir a linguagem constitui algo da maior importância.

Devem aprender que para falar ou escrever é imprescindível saber previamente o que querem dizer ou escrever, *i.e.*, devem ter ideias e um pensamento bem estruturado. Por outros termos, o “como dizer” e o “quando dizer” só fazem sentido nos actos de fala ou de escrita quando existe o “que dizer”<sup>80</sup>. Isto é, o rigor inerente à selecção/recuperação do vocabulário, assim como à organização frásica, que deve obedecer à lógica que lhe está subjacente, é uma presença indispensável em virtude das implicações de ordem cognitiva/psicolinguística que tais operações comportam<sup>81</sup>. Desta forma, os pressupostos psicológicos e linguísticos envolvidos no discurso oral ou no texto escrito mostram bem o trabalho psicolinguístico suscitado pelos usos da linguagem.

No processo de comunicação, revela-se assim tanto mais facilitada a tarefa ao receptor quanto mais prontamente se verificar a coincidência a nível de representações mentais entre emissor e receptor, tornando o processo não só mais rápido do ponto de vista cognitivo mas também mais económico e menos exigente.

Na medida em que o conhecimento enquanto processo se nos oferece como um programa em aberto, o instrumento de simbolização – a língua – de que necessita, também ele objecto de constante conhecimento por parte do sujeito, estará naturalmente dependente dessa abertura e do questionamento a que qualquer programa deve estar exposto.<sup>82</sup> A conquista da língua, enquanto objecto, deve ser operada numa atmosfera de liberdade, de à-vontade, sujeita

---

<sup>80</sup> Jurado (2001), na nota que escreve, na revista DELTA (pp. 359-360), sobre o livro de Marcos Bagno (2000) *Dramática da língua portuguesa – Tradição gramatical, Mídia & Exclusão Social*, vai ao encontro do que acaba de ser referido neste texto quando, a concluir a nota, afirma: “Este livro é riquíssimo como um exemplo de exercício de linguagem, de um drama em três atos, como o próprio autor propõe que se estenda a todos os falantes da língua: o «ter o que dizer», o «saber como dizer», e o «poder dizer». Embora seja dirigido a professores e pesquisadores da linguagem reflete com profundidade sobre questões ideológicas da maior importância para todo educador, para todo falante.”

<sup>81</sup> Relativamente, por exemplo, à memória de trabalho, ver Pinto (2001d: 135-152).

<sup>82</sup> Torna-se de todo o interesse no que toca à relação sujeito-objecto (linguagem) observar o que refere De Lemos (1998: 21): “Isso significa que não se parte da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem. Isso significa que não se chega a um sujeito que se apropria do objeto a um certo ponto de seu percurso, que faz dele um conhecimento, um saber estável que o esgota. A

naturalmente à resistência do próprio objecto e, nas situações adequadas, à contenção que toda a liberdade requer. Os instrumentos normativos – as gramáticas – deveriam ser considerados, conforme propõe Bagno (2000) relativamente à gramática tradicional, “como ferramenta de investigação para que os alunos construam seu próprio conhecimento linguístico” (Jurado 2001: 360). Ao professor de língua portuguesa compete portanto fornecer ao aluno todos os meios possíveis para que ele acompanhe e monitorize os passos/progressos do seu conhecimento linguístico ao mesmo tempo que o adquire. E não constituirá já esta forma de actuar por parte do professor de português uma preparação para o domínio da gramática-língua(gem)?<sup>83</sup>

Estejamos, portanto, disponíveis, enquanto professores de língua portuguesa, para empreender essa permanente relação com a linguagem e sobretudo mostremo-nos atentos ao que neste âmbito nos solicita a sociedade actual.

E assim é provável que não nos seja vedado vir a saber uma boa parte do que as crianças aprenderão – afinal também temos de nos saber integrar na *Lifelong Learning* e tirar partido desse modo de estar na vida –, e que possamos partilhar com elas o último verso da canção de Louis Armstrong

....

*What a wonderful world*

sem o submeter a qualquer forma de desgaste.

## REFERÊNCIAS

- Applebee, A. N.; Langer, J. A.; Mullis, I. V. S. 1987. *Learning to be literate in America: Reading, writing and reasoning*. Princeton NJ: Educational Testing Service. Referido em OECD 2000 – *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, OECD PISA online, p. 11. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 19 de Março de 2002.
- Baker, L. 1991. Metacognition, reading and science education. In: C. M. Santa; D. E. Alvermann (Eds.). *Science Learning: Processes and Applications*. Newark DE: International Reading Association, 2-13. Referido em OECD (1999: 38).
- Barreto, A. 2002. Cidadania e novos poderes numa sociedade global. In: *Cidadania e novos poderes numa sociedade global*, publicação da Conferência Internacional “Cidadania e novos poderes

---

cada ato/“acontecimento” (...) de leitura/escrita pode-se refazer essa relação nesse funcionamento.”

<sup>83</sup> Cf. Girolami-Boulinier (1989).

- numa sociedade global” organizada em 2001 pela Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Publicações Dom Quixote, 2002, 11-14.
- Beavis, C. 1998. Computer games, culture and curriculum. In: I. Snyder (Ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 234-255.
- Bolter, J. D. 2001. *Writing space. Computers, hypertext, and the remediation of print*. Second edition. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cagliari, L. C. 1986. A ortografia na escola e na vida. In: *Isto se aprende com o ciclo básico*. Projeto Ipê, Curso II, pp. 97-108, São Paulo, CENP-SE-SP. Referido por Milton do Nascimento, 1998, 42.
- 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 linguísticas*. Campinas SP: Mercado de Letras, 61-86.
- Cagliari, L. C. 2001. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. *Letras de Hoje*. **36(3)**: 47-66.
- Castro, S. L. 2000. A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva. In: M. R. Delgado Martins *et al.* (Orgs.). *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho, 131-154.
- Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. S. 1977. Systematic individual differences in information processing. In: P. G. Zimbaro; F. L. Ruch (Eds.). “Research Frontiers”, section of *Psychology and Life*. Glenview ILL: Scott, Foresman, pp. 5A-5D.
- Day, R. S. 1979. Verbal fluency and the language-bound effect. In: C. J. Fillmore; D. Kempler; W. S-Y. Want (Eds.). *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 57-84.
- Day, R. S. 1988. Alternative representations. In: G. H. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, Vol. 22, 261-305.
- De Lemos, C. T. G. 1998. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: R. Rojo (Org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas linguísticas*. Campinas SP: Mercado de Letras, 13-31.
- European Communities Commission. 1995. *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels COM (95) 590 final, 68 págs.
- Felder, R. M. 1993. Reaching the second tier. Learning and teaching styles in college science education. *Journal of College Science Teaching*. **23(5)**: 286-290.
- Galbraith, P. L.; Carss, M. C.; Grice, R. D.; Endean, L.; Warry, M. 1997. Towards scientific literacy for the third millenium. *International Journal of Science Education*. **19(4)**: 447-467. Citado em OECD (2000:9).
- Girolami-Boulinier, A. 1984. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson.
- Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: EAP.
- Girolami-Boulinier, A. 1989. *La grammaire langage en 20 leçons*. Issy-les-Moulineaux: EAP.
- Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris: PUF (Coll. “Que sais-je?”, 2717).
- Girolami-Boulinier, A. 2000. Mise en place de la grammaire française. In: A. Girolami-Boulinier et collaborateurs. *Le français au troisième millénaire. Comment faire vivre la langue?*. Montreuil: Éditions du Papyrus, 71-83.
- Green, B. 1996. *Literacy/technology/learning: notes and issues*. Unpubl. discussion paper. Deakin Centre for Education and Change, Faculty of Education, Deakin University, Geelong, Victoria. Citado por Smith & Curtin, 1998, 229.

- Hodges, R. E. (Ed.). 1999. *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association, Inc. 2nd printing, August 2000.
- Ince/OCDE – Espanha (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación* / OCDE – Madrid: Ministério de Educación, Cultura y Desporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 2000. (Versão espanhola da publicação original da OCDE 1999 em inglês e francês.) OCDE PISA online. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 20 de Março de 2002.
- Inep-Brasil (2001). *PISA 2000. Relatório Nacional*. Brasília, dezembro de 2001. Documento pdf de 88 págs. enviado pela Assessora (Tatiana Britto) da Presidente (Maria Helena Guimarães de Castro) do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) – Brasil, em 20 de Março de 2002.
- Irdp (s/d). *Enquête PISA 2000. Compétences des élèves romands de 9e année: premiers résultats*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp). Disponível na web em <http://www.irdp.ch/ocde-pisa/pisa2000.htm>. Acedido em 8 de Março de 2002.
- Jurado, S. G. de O. G. 2001. Nota sobre Bagno, Marcos (2000). *Dramática da língua portuguesa – Tradição gramatical, Mídia & Exclusão Social*. São Paulo SP: Edições Loyola. 327p. D.E.L.T.A. 17(2): 359-360.
- Kleiman, A. B. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. B. Kleiman (Org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas SP: Mercado de Letras [3.ª reimpressão, 2001], 15-61.
- Kleiman, A. B. (Org.). 1995. *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas SP: Mercado de Letras [3.ª reimpressão, 2001].
- Kress, G. 1998. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: I. Snyder (Ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 53-79.
- Krugly-Smolaska, E. T. 1990. Scientific literacy in developed and developing countries. *International Journal of Science Education*. (12): 473-480. Referido em OECD (2000:9).
- Landow, G. P. 1992. *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press. Versão consultada: *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995 [tradução de Patrick Ducher].
- Lanham, R. A. 1993. *The electronic word. Democracy, technology and the arts*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lee, N. 2001. The university, the industry and the economy: can continuous financial literacy development (CFLD) become a reality?. Conferência proferida no *2nd International symposium of students and professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University in Prague, Prague 12-15 September 2001.
- Lee, V. 2001. An experiment with group learning in diversity. Conferência proferida no *2nd International symposium of students and professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University in Prague, Prague 12-15 September 2001
- Levelt, W. J. M. 1982. Cognitive styles in the use of spatial direction terms. In: R. J. Jarvella; W. Klein (Eds.). *Speech, place, and action: Studies in deixis and related topics*. Chichester: John Wiley, 251-268.

- Mattelart, A. 2001. *Histoire de la Société de l'Information*. Paris: Éditions La Découverte & Syros. Versão consultada: *História da Sociedade da Informação*. Lisboa: Bizâncio, 2002 [tradução de Maria Carvalho].
- Nascimento, M. do 1998. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: R. Rojo (Org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas linguísticas*. Campinas SP: Mercado de Letras, 33-59.
- OCDE. 1999. *Mesurer les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Programme International de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des Élèves*. OECD PISA online. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 19 de Março de 2002.
- OECD. 1999. *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. OECD Programme for International Student Assessment. OECD PISA online. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 20 de Março de 2002.
- OCDE. 2000. *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves: Lecture, mathématiques et science: l'évaluation PISA 2000*. OECD PISA online. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 20 de Março de 2002.
- OECD. 2000. *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. OECD PISA [2000] online. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 19 de Março de 2002.
- OECD. 2001. *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Education and skills*. Paris: OECD Publications, 2001.
- Paiva, M. H. P. N. 2002. *Os gramáticos portugueses quinhentistas e a fixação do padrão linguístico. Contribuição da informática para o estudo das relações entre funcionamento, variação e mudança*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 4 vols.
- Petra, L.-A.; Gaurean, C.-B. 2001. University and our brave new knowledge-based society. Conferência proferida no *2nd International symposium of students and professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University in Prague, Prague 12-15 September 2001.
- Pinto, M. da G. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora (Coleção Linguística Porto Editora, 3).
- Pinto, M. da G. C. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora (Coleção Linguística Porto Editora, 11).
- Pinto, M. da G. C. 2001a. Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise. *Letras de Hoje*. 36(3): 15-46.
- Pinto, M. da G. 2001b. Hypertext in language education. In: T. Slama-Cazacu (Ed.). *Human and computer. Verbal communication and interaction via computer. An International Conference*. Constanta: Editura Europolis, 81-97.
- Pinto, M. da G. 2001c. Da linguagem da investigação à investigação da linguagem. Conferência apresentada no Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em 14 de Novembro de 2001.
- Pinto, M. da G. C. 2001d. Só me faltava a Psicolinguística... Da(s) memória(s) no processamento da linguagem: algumas notas sensíveis à aprendizagem. In: F. I. Fonseca; I. M. Duarte; O. Figueiredo (Orgs.). *A linguística na formação do professor de português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 135-152.
- Pinto, M. da G. 2004. ICT implications in learning setting. In: M. G. Pinto; J. Veloso (Eds.). *Linguistic Diversity and New Communication Media in a Multicultural Europe*. Porto: FLUP, 59-75.
- Ramalho, G. (Coord.). 2001. *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Programme for International Student Assessment. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), Ministério da Educação (ME), Dezembro de 2001.

- Santayana, G. 1993. *Zitate und Aussprüche*. Mannheim u. a.: Duden, Bd. 12, 764.
- Santo Agostinho. 2000. *Confissões*. Estudo bilingue. Tradução e notas de A. Espírito Santo, J. Beato, M.C.C. – M.S. Pimentel. Introdução de M. B. C. Freitas. Notas de âmbito filosófico de M. B. C. Freitas e J. M. S. Rosa. Estudos Gerais. Série Universitária. Clássicos da Filosofia. Lisboa: INCM.
- Scliar-Cabral, L. 1991. *Introdução à psicolingüística*. São Paulo SP: Ática.
- Slama-Cazacu, T. 1979. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo SP: Livraria Pioneira [tradução do original de 1978 de Leonor Scliar-Cabral].
- Smith, R.; Curtin P. 1998. Children, computers and life online: education in a cyber-world. In: I. Snyder (Ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 211-233.
- Snyder, I. 1998. *Page to screen*. In: I. Snyder (Ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, xx-xxxvi.
- Snyder, I. (Ed.). 1998. *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge [reprinted, 2001].
- Soares, M. 1998. *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte BH: Autêntica [2.<sup>a</sup> edição, 4.<sup>a</sup> reimpressão, 2001].
- Terzi, S. B. 1995. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: A. B. Kleiman (Org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas SP: Mercado de Letras [3.<sup>a</sup> reimpressão, 2001], 91-117.
- Tfouni, L. V. 1995. *Letramento e alfabetização*. São Paulo SP: Cortez.
- Urbano, H. 1999. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: D. Preti (Org.). *Estudos de língua falada. Variações e confrontos*. 2.<sup>a</sup> edição. São Paulo SP: Projetos Paralelos – NURC/SP/Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 131-151.
- Zen, E. 1992. Scientific literacy: what it is, why it is important, and what can scientists do to improve the situation?. *The Australian Science Teachers Journal*. 38(3): 18-23. Citado em OECD 2000, p. 9.

## ANEXO AO CAPÍTULO

“Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro”

*Resumo enviado ao 9.º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do IP-PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1-3 de Maio de 2002*

Que o provérbio “o hábito não faz o monge” encontra confirmação no nosso dia-a-dia em inúmeras situações, apesar dos progressos que se foram verificando a todos os níveis, é inegável, mas não estaria provavelmente previsto na altura em que tal provérbio começou a circular que essa confirmação iria também encontrar eco em termos de uso de uma língua.

Há uns 30 anos, mais precisamente há 32, pouco após o Maio de 1968, estava eu então em Paris, recordo-me de ter sido abordado numa conversa com um conservador de um museu de Paris e uma arquivista da *Bibliothèque Nationale* que as pessoas já só se distinguiam quando começavam a falar, quando – passo a expressão mais coloquial – “abriam a boca”.

Pesquisas recentes efectuadas sobretudo em populações estudantis de diferentes países com vista a recolher dados relativos ao modo como as várias línguas são usadas revelam-nos, por sua vez, quadros com múltiplas implicações e mercedores, por isso, de uma análise cuidadosa e profunda.

Aos profissionais da língua/linguagem, nomeadamente aos professores de língua portuguesa, cabe a tarefa de questionar o que se passa, de encontrar uma razão para tais resultados e de saber dar resposta ao que o mercado do trabalho já exige no tocante ao domínio da expressão oral e escrita, independentemente da formação académica, aos novos agentes activos. Cumpre-lhes ainda passar a mensagem de que a língua é digna de um tratamento muito especial. Na verdade, está em causa um objecto que permite ao sujeito que o manipula fazer dele o que desejar dependendo do grau de proficiência linguística que possuir.

Assim, quanto mais estreita for a relação entre o aprendente/falante e a língua, tanto mais rica ela se torna reforçando em ambas as partes envolvidas, ou seja: no sujeito e no objecto deste processo, a dignidade que os deve caracterizar em nome da LINGUAGEM.

