

LITERACIA: DA ESCOLA AO TRABALHO.

Nelson Lima Santos - *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UFP*
Mestre Assistente

Inês Gomes - *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UFP*
Professora Auxiliar

ABSTRACT

The present work – *Literacy: From School to Work* – is a brief incursion in the domain of literacy and it aims to contribute to its better understanding and differentiation from other similar concepts, emphasizing the functional role of literacy. From this point of view, the challenges of literacy research are discussed, and some considerations on the development of an intervention model are presented, towards the promotion of an effective daily life performance, as well as individuals' psychosocial well-being.

Key-Words: Reading; Writing; Calculation; Alphabetization; Literacy; Functional Literacy

RESUMO:

O presente trabalho – *Literacia: da Escola ao Trabalho* – é uma breve incursão no domínio da literacia, com o objectivo de apresentar e discutir o conceito, distinguindo-o, ainda, de outros afins e enfatizando o seu carácter funcional. Nesta perspectiva, os autores procuram, de seguida, problematizar os desafios da investigação neste domínio, bem como os da construção de um modelo de intervenção que, mesmo que simples, possa ser um contributo para a facilitação da execução das tarefas do existir quotidiano, logo, também, para a promoção do bem-estar psicossocial dos indivíduos.

Palavras-Chave: Ler; Escrever; Calcular; Alfabetização; Literacia; Literacia Funcional

1. INTRODUÇÃO

A presente incursão nos domínios e desafios da(s) literacia(s) remete-nos para uma abordagem psicossocial, fundada na necessidade de contribuir para a construção de um programa de investigação-acção, susceptível de promover a(s) literacia(s) nos diversos contextos de existência dos portugueses: na verdade, a capacidade que temos em processar a informação, nos seus mais diversos formatos, pode determinar o grau de sucesso-insucesso que obtemos ao lidar com a mesma.

Mais ainda, na actual Sociedade da Informação e do Conhecimento é impossível conceber o dia-a-dia sem que, de uma forma ou de outra, recorramos a linguagens faladas e escritas, portanto, a mestria da linguagem assume uma extrema importância, com repercussões evidentes no modo como nos comportamos e agimos nos mais variados contextos. Esta mestria, genericamente associada à literacia, apresenta-se como um requisito imprescindível nas “sociedades literatas” (Olson & Torrance, 2001), potenciando, influenciando e determinando não só o desenvolvimento pessoal, mas também o social. Deste modo, uma adequada articulação entre literacia e sociedade parece constituir uma prioridade crucial para o desenvolvimento e bem-estar de cada um de nós.

Ora, a preocupação com a temática da literacia tem-se centrado nas questões da iliteracia, nomeadamente pelas suas consequências negativas: no plano individual, gera inaptações e exclusões, enquanto que no plano social implica elevados custos sociais e económicos. Daqui resulta a vontade e a necessidade de “combater” a iliteracia, contudo, do nosso ponto de vista, esta abordagem remediativa e reactiva deve ir dando lugar a uma estratégia de intervenção preventiva, logo, pró-activa, o que nos suscita algumas questões, por exemplo, a nível conceptual, metodológico e, até, no plano das práticas, isto é, da investigação e da intervenção. Deste ponto de vista, a resposta a estas questões poderá constituir o conjunto axial de analisadores e organizadores de um programa continuado de investigação e de intervenção, centrado na promoção da literacia.

170 De facto, sendo a literacia uma exigência e uma prática social e cultural, torna-se particularmente pertinente conduzir estudos específicos neste domínio, que avaliem o impacto dos constrangimentos cognitivos e sócio-culturais na literacia, de forma a garantir o bem-estar dos indivíduos.

Nesta perspectiva, a montante deste “Programa Continuado de Investigação, Intervenção e Promoção da Literacia” estará situado o objecto da presente incursão nos domínios da “Literacia: Da Escola ao Trabalho”, objecto este que implica a submissão dos *a priori* científicos às características concretas de alguns contextos mais significativos: para tal, parece necessário recolher informação sobre as exigências e as necessidades informativas, expressivas e funcionais que permitem lidar melhor com a escola e com o trabalho, enquanto contextos que conferem um colorido particular às circunstâncias da vida pessoal e sócio-profissional.

Ou seja, verifica-se que o termo literacia nos remete para o domínio de competências de leitura, de escrita e de cálculo, que, na maior parte dos indivíduos, têm o seu início formal com a entrada na escola: nas fases iniciais da escolarização, o ensino visa, sobretudo, dotar a criança de competências de descodificação, de codificação e de raciocínio, competências estas envolvidas nos actos de ler, escrever e calcular, essenciais para se atingir o objectivo último da leitura, da escrita e do cálculo – aprender, compreender, transformar e lidar com a informação.

Deste modo, estes anos iniciais da escolaridade são cruciais para ajudar a automatizar e a autonomizar os processos de leitura, de escrita e de cálculo, automatização e autonomização estas que são tanto mais importantes quanto, para além de alvo ou objecto de estudo, são meios que fundam e ancoram o acesso a outras aprendizagens ao longo da vida, marcando, por exemplo, o percurso sócio-profissional de cada um de nós.

2. LITERACIA: DEFINIÇÃO, DISTINÇÃO E DELIMITAÇÃO DO CONCEITO

Ora, se a literacia apela à alfabetização, não se reduz apenas a esta, pois quando falamos em literacia falamos em algo mais do que simplesmente aprender os mecanismos de leitura, de escrita e de cálculo, ultrapassando claramente a simples capacidade de descodificar ou codificar, de dizer que palavras se encontram impressas no papel e o que elas significam (Westby & Torres-Velásquez, 2000). Estas competências são, sem dúvida, básicas para nos tornarmos literatos, mas não são exclusivas, já que a literacia encontra as suas fundações na alfabetização, mas não se confina apenas a objectivos educacionais, remetendo-nos para o uso apropriado que o indivíduo dá à linguagem escrita, pois como nos dizem Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), “se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (p. 4).

Neste quadro, definir literacia, tendo por referência apenas os anos de escolaridade de um indivíduo, mais do que normativo pode ser simplista, na medida em que este conceito apela a um uso dinâmico da informação escrita permitindo, não só a aquisição e o uso de conhecimentos, mas também formas de pensamento necessariamente mais abstractas, mais analíticas e mais integrativas (Biakolo, 1999). Esta falta de correspondência entre literacia e nível de educação-instrução pode ser constatada em estudos conduzidos com adultos, os quais demonstraram que, mesmo nos indivíduos que ultrapassaram a escolaridade mínima, a associação com níveis baixos de literacia é ainda predominante (e.g., Benavente et al., 1996; Darcovich, 2000; Gomes, Ávila, Sebastião & Costa, s/d): assim, estes resultados sugerem a existência de outros factores que contribuem para que as

peças exibam maiores ou menores competências de literacia, nomeadamente factores como a formação que recebem após o fim da escolaridade formal, bem como as próprias exigências e desafios que o trabalho lhes coloca, a par da sua capacidade de auto-aprendizagem, logo, de intencionalização e gestão das oportunidades formais e informais de aprender.

Por conseguinte, a complexidade inerente à literacia tem-se traduzido na dificuldade em encontrar uma definição consensual e precisa, sendo notória a multiplicidade de definições que podemos encontrar na literatura. Dependendo do ponto de vista adoptado, as definições de literacia vão desde descrições mais superficiais e simplistas, como a capacidade de ler e de compreender texto escrito, até descrições mais complexas e extensivas, que consideram o processamento da linguagem escrita, nas suas vertentes produtiva e receptiva, ao longo de três dimensões axiais: o contexto, as práticas e as competências (Kruidenier, 2002).

A este propósito, e mais detalhadamente, verifica-se que o contexto adquire um papel importante na definição de literacia, nomeadamente pela variedade de situações que, cada vez mais, apelam a um uso eficiente e eficaz da leitura, da escrita e do cálculo, de tal modo que esta variedade de situações acaba por se traduzir em diferentes tipos de literacia, conforme se pode ver no Dicionário Internacional de Literacia (Harris & Hodges, 1995, *in* Kruidenier, 2002), onde são contemplados mais de trinta e cinco tipos diferentes de literacia, remetendo-nos, assim, para a condução de estudos específicos que avaliam níveis particulares de literacias como, por exemplo, a Literacia Científica (*e.g.*, Westby & Torres-Velásquez, 2000), a Literacia Geográfica (*e.g.*, Nolan, 2002) e a Literacia da Informação (*e.g.*, Norgaard, 2003): ou seja, esta fragmentação da literacia em literacias tem como consequência o facto de um mesmo indivíduo poder ter níveis diferentes de literacias, logo, não pode deixar de constituir o cerne da investigação-acção neste domínio.

Por sua vez, intimamente relacionada com o contexto, encontra-se a segunda dimensão já referida – as práticas –, que se relacionam com os hábitos e os usos da leitura, da escrita e do cálculo nas mais diversas situações da vida quotidiana. Estas duas dimensões – contexto e práticas – remetem-nos para aspectos de certa forma externos ao próprio indivíduo, o que não deixaria de traduzir uma visão incompleta da literacia.

De facto, se a literacia pressupõe o uso da linguagem escrita, torna-se importante atender e aceder a aspectos ligados com as competências do próprio indivíduo – a terceira dimensão por nós referida –, competências estas que apelam a processos cognitivos, motivacionais e psicossociais específicos.

Então, sintetizando, podemos afirmar que a literacia se apresenta como algo complexo e multifacetado, que implica mudanças linguísticas, cognitivas e sociais (Olson, 1991) e que se centra em torno de três componentes básicas interligadas – a leitura, a escrita e o cálculo –, sobre as quais recaem três competências psicossociais específicas – a capacidade de compreender, de explicar e de agir (funcionar).

3. DA LITERACIA À LITERACIA FUNCIONAL

Como acabamos de constatar, a competência psicossocial de agir (funcionar) encerra em si mesma mais do que a capacidade de ler, escrever e calcular com eficiência e eficácia, constituindo-se, também, como “a capacidade de praticar a leitura e a escrita [e o cálculo] em situações específicas no sentido de obter ou comunicar informação específica” (Guthrie & Greaney, 1991; Smith, 1995, 2000; Reder, 1994, citados por Kruidenier, 2002, p. 2).

172 A este propósito, é de referir que esta perspectiva mais instrumental está na base da emergência de um novo conceito – o de literacia funcional –, que nos remete para uma outra acepção, pois a literacia funcional pode ser definida como “a capacidade de compreender e de empregar a informação escrita nas actividades diárias em casa, [na escola,] no trabalho e na comunidade” (Darcovich, 2000, p. 369). E, mais uma vez, não se trata de uma definição consensual: também aqui, diferentes acepções têm sido propostas, enfatizando mais ou menos determinados aspectos, perante o pressuposto de que a construção e o uso do conhecimento podem ser feitos de diferentes maneiras e em diferentes contextos, tendo por base um pensamento crítico e a utilização flexível da linguagem e da aprendizagem.

Então, no sentido de contribuir para uma definição plena e satisfatória de literacia funcional, Castell, Luke e MacLennan (1986) chamam a atenção para quatro aspectos principais que devem ser tidos em consideração na mesma, a saber: (i) estar ajustada a um determinado contexto sociocultural; (ii) dar conta de requisitos específicos desse mesmo contexto; (iii) salientar competências transcontextuais de literacia; e (iv) contemplar aspectos linguísticos específicos (como a sintaxe, a semântica e a pragmática).

Na verdade, estes aspectos evidenciados por Castell e colaboradores (*ibidem*) deixam antever a não universalidade de muitas das funções associadas à literacia, pois podem variar de sociedade para sociedade e de contexto para contexto. Como nos diz Heath (1986), a literacia “é um sistema de competências e de valores organizado culturalmente que são aprendidos em contextos específicos” (p. 18), isto é, depende das tarefas específicas que cada sociedade coloca aos indivíduos. Assim sendo, a literacia desenvolve-se no indivíduo a partir das experiências que este vai tendo ao longo da vida, o que realça um facto importante – o de a aquisição da literacia não depender apenas da instrução formal que se recebe na escola.

Daqui ressalta uma característica fundamental da literacia: o seu aspecto dinâmico e de permanente mudança ao longo do ciclo vital, pois as interacções que o indivíduo vai estabelecendo com o mundo vão-lhe permitir acumular cada vez mais conhecimento, mais experiências e mais competências (Labra, 1996, *in* Raff, 1998), que, por sua vez, moldarão e actualizarão a literacia, ou literacias, do indivíduo. Ou seja, os contextos não escolares são fortes potenciadores da aquisição de literacia, lançando novas oportunidades e desafios para o indivíduo poder construir, aperfeiçoar e desenvolver as competências de leitura, de escrita e de cálculo, o que implica e confere ao indivíduo o estatuto de autor, para além do de actor, no contexto das exigências das tarefas quotidianas com que se confronta.

Assim, no quadro específico da literacia funcional, a auto-aprendizagem assume um papel importante, nomeadamente porque confere ao indivíduo a possibilidade de se tornar mais proficiente no modo de lidar com as diversas situações quotidianas. E esta auto-aprendizagem permanente não deixa, também, de depender do papel que a leitura, a escrita e o cálculo desempenham na vida dos indivíduos, podendo constituir um ponto-chave na sua promoção: deste modo, este aspecto torna-se ainda mais promissor se pensarmos que a literacia funcional se encontra associada a usos, diversificados, que atravessam a vida dos indivíduos (Heath, 1986; Long & Blackshaw, 2000), destacando-se, então, o seu carácter instrumental.

Deste modo, e em síntese, podemos afirmar que o impacto prático da literacia na vida pessoal, profissional e social dos indivíduos tem sido, cada vez mais, reconhecido e questionado, o que implica, do nosso ponto de vista, que a literacia nos remeta para uma abordagem psicossocial, considerando as características e as capacidades pessoais interdependentes e em interacção com os obstáculos e as oportunidades sociais, específicos

dos vários contextos de vida, de que resultam a construção, as possibilidades de mobilização e de pôr em acção competências adequadas a um lidar eficiente e eficaz com as tarefas e os problemas quotidianos dos vários contextos de existência de cada um de nós: assim, na literacia, o que mais e melhor se destaca é o seu carácter eminentemente funcional, logo, fundado e fundador do desempenho e da mestria nas diversas linguagens implicadas no nosso existir quotidiano.

4. LINGUAGEM: DO PENSAMENTO À ACÇÃO

Uma das exigências que a vida em sociedade coloca aos indivíduos é a partilha de informação, como âncora da promoção da comunicação e do conhecimento. Esta partilha concretiza-se de diversas formas, sendo a linguagem a fonte de expressão e de comunicação por excelência: parafraseando Harley (2001), a linguagem é uma parte essencial da vida humana, que nos acompanha nas mais diversas situações quotidianas, e a sua função não se reduz apenas ao acto de comunicar, porque também serve para expressar emoções, para mediar a interacção social, para expressar identidade e para registar (Crystall, 1997, *in* Harley, 2001) e lidar com factos. E a estas funções, junta-se uma outra que lhe dá um carácter poderoso e que, inequivocamente, distancia a espécie humana das outras espécies animais: a função de funcionar como suporte do pensamento (*ibidem*), portanto, também como antecâmara da acção.

Assim, a relação entre linguagem e pensamento tem despertado o interesse de vários investigadores, que têm procurado perceber se a linguagem influencia ou determina o modo como pensamos, ou se, pelo contrário, a linguagem depende de factores cognitivos mais gerais. Um dos contributos para a resposta a esta questão é constituído pelos trabalhos de Whorf (Whorf, 1956, *in* Harley, 2001), o qual, a partir do exercício da sua profissão (engenheiro responsável por seguros de incêndio), começou a constatar que os comportamentos das pessoas podiam ser afectados pelas palavras: um dos exemplos que descreve, para ilustrar tal convicção, é o caso de um trabalhador que atirou a beata de um cigarro para um poço de petróleo que considerou estar “vazio”, no entanto, apesar de estar vazio de combustível, o poço estava cheio de vapores petrolíferos e o resultado final foi uma explosão. Esta e outras constatações levaram Whorf, juntamente com Sapir, a desenvolver uma hipótese conhecida como hipótese de Sapir-Whorf, que defende que a linguagem determina a estrutura dos nossos pensamentos, da nossa cognição, afectando não só a forma como recordamos as coisas, mas também como percebemos (*ibidem*) e agimos no mundo.

Portanto, centrais a esta hipótese associam-se duas ideias-chave complementares: o determinismo linguístico e o relativismo linguístico. O determinismo linguístico refere-se ao facto de a linguagem determinar o modo como pensamos, lembramos, percebemos e agimos no mundo, enquanto que o relativismo linguístico se relaciona com as especificidades inerentes a cada língua, especificidades estas que, segundo os autores referidos (*ibidem*), irão gerar diferentes estruturas cognitivas. Assim, apesar de a hipótese de Sapir-Whorf não ser consensualmente aceite, salienta-se que existem algumas evidências empíricas que comprovam uma versão mais fraca da mesma: na verdade, em certas tarefas da vida diária, onde a codificação linguística se apresenta como importante, a linguagem pode afectar o modo como cognitivamente as processamos (Harley, 2001), logo, o modo como podemos actuar.

Ora, se aceitarmos que a linguagem falada afecta, de algum modo, a nossa cognição, é legítimo pensar que também o conhecimento da escrita poderá ter tais repercussões. Desse ponto de vista, Bugarski (1993) considera que esta acção da linguagem na cognição deve ser estendida à escrita e que podemos estar perante um novo e importante construto linguístico – o de relatividade gráfica. Assim, segundo o autor (*ibidem*), a nossa visão do

174 mundo, e da própria linguagem, pode ser afectada pelo sistema de escrita que conhecemos e que usamos.

Esta influência da escrita também é evidenciada por Biakolo (1999, p. 43), particularmente quando afirma que a invenção do sistema de escrita alfabética “resultou em alterações na organização e no modo de operar da consciência humana”: talvez por isso se possa pensar que a invenção da escrita é um dos feitos mais notáveis na história da humanidade, ao trazer consigo a possibilidade de uma ferramenta indispensável nos dias de hoje, torna-se importante, de um ponto de vista pessoal, social e cultural, lidar eficiente e eficazmente com a mesma. E este processamento da linguagem escrita, que se pretende que seja o mais adequado possível, remete-nos, de novo, para a questão da literacia ou literacias funcionais inerentes nos vários contextos de vida.

Assim, as implicações desta assumpção na vida das pessoas são evidentes, pois se a linguagem escrita pode influenciar o modo como percebemos o mundo, é de esperar que tal influência se estenda de algum modo às nossas acções e aos nossos comportamentos nas mais diversas situações, alertando-nos para a necessidade de uma adequada mestria da linguagem falada e escrita para, conseqüentemente, permitir um lidar mais eficiente e eficaz com essas mesmas situações do quotidiano.

5. QUESTÕES PRÉVIAS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Então, neste quadro, e para a construção de um plano de investigação-ação no domínio da literacia funcional, parece-nos relevante enfatizar a importância do auto-relato dos actores-autores que agem em diversos “patamares” ou “níveis” de exigências e necessidades quotidianas. Logo, este plano de investigação-ação implica a pesquisa de “normas” ou “padrões” – mesmo que dinâmicos, porque vivos nas coisas da vida – e, a partir daí, na perspectiva de que a solução mais eficaz é a mais simples e a mais económica, é fundamental a construção de conhecimentos, capacidades e competências básicas e transversais a cada um dos “patamares” ou “níveis” previamente estabelecidos, pois estes conhecimentos, capacidades e competências podem, ainda, ser considerados como condição necessária e suficiente de progresso para o “nível” ou “patamar” seguinte.

Mais concretamente, sendo a leitura, a escrita e o cálculo competências básicas para a proficiência e a eficácia do agir quotidiano, gostaríamos de partilhar o desafio de um modelo muito simples (e, até, económico) de investigação-ação, com base na constituição de pequenos grupos de formação e desenvolvimento, na escola e no trabalho, a partir de actividades lectivas e laborais, nas quais a leitura, a escrita e o cálculo, que fundam os saberes e os saberes-fazer dos participantes, possam ser partilhados, mobilizados e transferidos para a acção concreta, nomeadamente na análise, reflexão e resolução de problemas, simples mas reais, desses contextos.

Saliente-se que este modelo de quase intervenção para o desenvolvimento da literacia não pode, obviamente, deixar de ser ancorado em estratégias de *aprender a aprender*, melhor ainda, de *aprender a aprender a agir* no quotidiano do nosso existir, constituindo-se em auto-aprendizagem e promovendo uma aprendizagem contínua ao serviço da manutenção da inclusão e, até, desenvolvimento pessoal, profissional e social de cada um de nós, numa sociedade em mudança permanente e cada vez mais exigente, nomeadamente pela complexidade crescente das tarefas do dia-a-dia com que somos confrontados na actual Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Ora, o sucesso de um modelo de promoção da literacia depende, em grande medida, da conceptualização, delimitação e operacionalização do conceito, bom como da conseqüente avaliação do mesmo. Neste sentido, a avaliação da literacia deve visar, em

primeira instância, a recolha de dados específicos que permitam compreender não só as fraquezas (*níveis de iliteracia*), mas também as forças dos indivíduos (*níveis de literacia*), no que concerne às suas capacidades de leitura, de escrita e de cálculo, a par das respectivas práticas nos vários contextos da sua existência (Kruidenier, 2002): deste modo, salienta-se a necessidade de se avaliar a leitura, a escrita e o cálculo nas três dimensões já focadas anteriormente – os contextos, as práticas e as competências –, avaliação esta que deverá ser social, cultural e desenvolvimentalmente adequada.

Assim, a avaliação da literacia deve ser orientada em torno de alguns princípios fundamentais, no sentido de garantir uma grelha de leitura o mais fiel possível dos níveis de literacia dos indivíduos. Cooper (1997, *in* North Central Regional Educational Laboratory, NCREL, s.d.b), a partir da revisão de vários trabalhos científicos, estabeleceu a existência de oito princípios básicos para uma avaliação eficaz da literacia: e estes princípios, apesar de concebidos para a avaliação de crianças em idade escolar, parece-nos que também poderão ser usados na avaliação de adultos.

Os referidos princípios consideram que uma avaliação eficaz da literacia deve (i) ser um processo contínuo e continuado, (ii) que integre o próprio processo de instrução, (iii) de modo autêntico, logo, reflectindo a leitura, a escrita e o cálculo “real”, (iv) constituindo um processo colaborativo e reflexivo, (v) com carácter multidimensional, portanto, com recurso a várias e diferentes tarefas, (vi) apropriadas de um ponto de vista desenvolvimental e cultural, (vii) no sentido de identificar as forças dos indivíduos e, finalmente, (viii) deve fundar-se no que sabemos sobre a forma como a leitura, a escrita e o cálculo se processam, se aprendem e se utilizam.

Então, apresentados estes pressupostos, vale a pena salientar que a avaliação da literacia pode ser feita através de diferentes métodos e técnicas: por exemplo, Cooper (1997, *in* NCREL, s.d.a) identifica 17 técnicas de avaliação da literacia, que vão desde observações naturalistas a registos mais formais, como inventários e *checklists*. A este propósito, é ainda de referir que a escolha das técnicas de avaliação tem sido fortemente influenciada pelos desenvolvimentos a que se tem assistido no campo da avaliação educacional, sendo utilizadas técnicas que vão desde as provas standardizadas a outras mais inovadoras, como a avaliação fundada em critérios e no desempenho dos indivíduos (Kruidenier, 2002).

Mais ainda, ao ser perspectivada como uma competência dinâmica e específica, parece de salientar que a literacia deve ser assumida como *literacia funcional*, ou seja, como o conjunto de processos cognitivos, afectivos e comportamentais que, num dado contexto ou situação, permitem realizar (*desempenho*) com sucesso (*mestria/competência*) uma dada actividade ou tarefa, o que implica a mobilização e transferência para a acção (*capacidade*) de saberes e saberes-fazer específicos (que decorrem dos processos formais de ensino-aprendizagem, vulgo *alfabetização, escolarização* ou *formação*, isto é, da *qualificação*).

Neste sentido, a *literacia funcional* implica (i) construtos mais restritos de literacia, (ii) elaborados por referência a contextos e situações específicas, (iii) envolvendo a execução de tarefas e actividades particulares, (iv) cuja realização ou desempenho implica mestria pessoal (*competência*), (v) ancorada em saberes e saberes-fazer específicos (*conhecimentos* e *capacidades*), (vi) mobilizados e transferidos para a acção concreta, logo, (vii) exigindo a capacidade de lidar com informações, regras e instruções (*eficiência*), (viii) de forma a obter um resultado adequado (*eficácia*): deste modo, privilegiado o carácter dinâmico, específico e funcional da literacia, as boas práticas de investigação-acção sobre a literacia funcional devem fundar-se, essencialmente, numa abordagem metodológica de tipo microanalítico, centrada em competências, práticas e contextos particulares.

176 6. CONCLUSÃO

A literacia remete-nos para um pensamento crítico, onde a construção e o uso do conhecimento se processa de forma flexível, nas mais variadas formas e em diferentes contextos (Leland & Kasten, 2002). Decorrem daqui duas ideias-chave: o carácter dinâmico da literacia, na medida em que a aquisição e o uso do conhecimento se processa ao longo do tempo, e a capacidade variável de interpretar, analisar, sintetizar e explicar as mais diversas situações de vida, remetendo-nos, deste modo, para o quadro das competências metalinguísticas e metacognitivas (Westby & Torres-Velásquez, 2000). Acrescentemos a estas ideias uma terceira: o carácter social e cultural da literacia, porque como nos dizem Castell e colaboradores (1986), a literacia ajusta-se a um determinado contexto sócio-cultural, dando conta de requisitos específicos desse mesmo contexto, mais concretamente, do conjunto de obstáculos e oportunidades sociais e culturais que um determinado contexto apresenta ao indivíduo.

Portanto, a literacia, e muito particularmente a literacia funcional, deve permitir o estabelecimento de duas pontes essenciais: uma, entre a aprendizagem empírica (que ocorre de forma espontânea, ancorada na auto-aprendizagem) e a aprendizagem teórica (que ocorre em situações formais), e outra, entre essas aprendizagens devidamente integradas, assimiladas e mobilizadas e o desempenho e mestria pessoal no mundo real.

Em síntese, e resumindo e concluindo esta reflexão e desafio, podemos afirmar que, do nosso ponto de vista, os objectivos nucleares da investigação-acção neste domínio serão os de identificar níveis funcionais de iliteracia e de propor estratégias de intervenção, combinando as possibilidades da Pedagogia e da Andragogia, dentro e fora da Escola, dentro e fora do Trabalho, no sentido de promover a literacia, logo, de contribuir para um existir quotidiano mais fácil e equilibrado, ou seja, na senda do bem-estar psicossocial dos indivíduos.

- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Biakolo, E. (1999). On the Theoretical Foundations of Orality and Literacy. *In: Research in African Literatures*, 30 (2), pp. 42-65.
- Bugarski, R. (1993). Graphic Relativity and Linguistic Constructs. *In: Scholes, R. J. (Ed.), Literacy and Language Analysis*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 5-18.
- Castell, S., Luke, A. & MacLennan, D. (1986). On Defining Literacy. *In: Castell, S., Luke, A. & Egan, K. (Eds.), Literacy, Society, and Schooling. A Reader*. New York, Cambridge University Press, pp. 3-14.
- Darcovich, N. (2000). The Measurement of Adult Literacy in Theory and in Practice. *In: International Review of Education*, 46 (5), pp. 367-376.
- Gomes, M. C., Ávila, P., Sebastião, J. & Costa, A. F. (s/d). *Novas Análises dos Níveis de Literacia em Portugal: Comparações Diacrónicas e Internacionais*. [Em linha]. Disponível em <http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta104.PDF>. [Consultado em 28/04/2004].
- Harley, T. (2001). *The Psychology of Language. From Data to Theory*. Edição Reimpressa. Hove, Psychology Press.
- Heath, S. B. (1986). The Functions and Uses of Literacy. *In: Castell, S., Luke, A. & Egan, K. (Eds.), Literacy, Society, and Schooling. A Reader*. New York, Cambridge University Press, pp. 15-26.
- Kruidenier, J. (2002). Literacy Assessment in Adult Basic Education. *The Annual Review of Adult Learning and Literacy*, 3 (4). [Em linha]. Disponível em http://www.gse.harvard.edu/~ncsall/ann_rev/vol3_4.html. [Consultado em 28/04/2004].
- Leland, C. H. & Kasten, W. C. (2002). Literacy Education for the 21st Century: It's Time to Close the Factory. *In: Reading and Writing Quarterly*, 18, pp. 5-15.
- Long, J. & Blackshaw, T. (2000). Back to Literacy. *In: Leisure Studies*, 19, pp. 227-245.
- Nolan, R. E. (2002). Geo-Literacy: How Well Adults Understand the World in Which They Live. *In: Adult Basic Education*, 12 (3), pp. 134-144.
- Norgaard, R. (2003). Writing Information Literacy. Contributions to a Concept. *In: Reference & User Services Quarterly*, 43 (2), pp. 124-130.
- North Central Regional Educational Laboratory (s.d.a). Literacy Assessment Techniques. [Em linha]. Disponível em <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/ntareas/reading/li7lk29.htm>. [Consultado em 28/04/2004].
- North Central Regional Educational Laboratory (s.d.b). Principles of Effective Literacy Assessment. [Em linha]. Disponível em <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/ntareas/reading/li7lk5.htm>. [Consultado em 28/04/2004].
- Olson, D. R. (1991). Literacy and objectivity: The Rise of Modern Science. *In: Olson, D. R. & Torrance, N. (Eds.), Literacy and Orality*. New York, Cambridge University Press, pp. 149-164.
- Olson, D. R. & Torrance, N. (2001). *The Making of Literate Societies*. Malden, Blackwell Publishers.
- Raff, C. (1998). A New Revolution for Adult Literacy? *In: Convergence*, 31 (3), pp. 69-77.
- Westby, C. & Torres-Velásquez, D. (2000). Developing Scientific Literacy. A Sociocultural Approach. *In: Remedial and Special Education*, 21 (2), pp. 101-110.