

# ENTREVISTA



## Educação e os estudos atuais sobre letramento

Entrevista concedida por Maria de Lourdes Dionísio\*, da Universidade do Minho, a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer.

**Palavras-chave:** Dionísio, Maria de Lourdes; entrevistas.

**Key words:** Dionísio, Maria de Lourdes; interviews.

**Revista Perspectiva:** Professora Maria de Lourdes, o fenômeno do letramento vem sendo discutido no Brasil desde os anos 1980, provavelmente com particularidades que diferem das abordagens sobre essa temática em Portugal. No Brasil, em algumas discussões, ele parece estar relacionado unicamente à alfabetização. Na sua concepção, qual o sentido do termo letramento? Em que ele difere da alfabetização? A partir das suas observações e investigações, os sentidos do letramento são os mesmos no Brasil e em Portugal?

**Maria de Lourdes Dionísio:** Está sendo divulgada uma posição do Barton<sup>1</sup>, com certa responsabilidade, na divulgação dos estudos sobre letramento, que no Brasil exclusivamente é conhecido. A profa. Magda Soares<sup>2</sup> já se refere e sempre se referiu – David Barton, Mary Hamilton, Street<sup>3</sup>. Diria eu que é uma posição bem reconhecida, que é relativa ao sentido do letramento. Indica que qualquer tentativa de dizer o que é o letramento ou arranjar uma definição no dicionário é uma tentativa gorada. Isso significa que, certamente, não será fácil uma resposta linear a o que é o letramento. Em todo caso, parece ser consensual, em algumas comunidades de investigação, pensarem o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito. Esta perspectiva é diferente

---

\* Doutora em Educação pela Universidade do Minho (Braga – Portugal). Professora associada no Departamento de Metodologias de Educação da Universidade do Minho. Diretora da *Revista Portuguesa de Educação* (Universidade do Minho). Representante de Portugal no Comitê Europeu (IDEC) da International Reading Association. Membro do grupo de trabalho PISA/PIRLS task force da International Reading Association. Presidente do órgão diretivo da Littera – Associação Portuguesa para a Literacia. Entrevista concedida a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer, na UFSC, Florianópolis, em novembro de 2006.

de perspectivas exclusivamente cognitivistas, digamos assim, que defendem que o letramento é um conjunto de capacidades para usar o escrito. O ponto onde me situo é: ver a literacia como um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto. Portanto, aí vamos enveredar por um letramento que é plural, envolve, integra outras linguagens que não é apenas a linguagem verbal através dos textos. Então, o sentido plural localiza essas práticas na vida das pessoas, práticas que são realizadas com finalidades para atingir os seus fins específicos de vida, e não um conjunto de competências que estão armazenadas na cabeça das pessoas.

A alfabetização: esse é um termo que penso que é bem marcado culturalmente no Brasil. Nós, em Portugal, não usamos o termo alfabetização. Já usamos e até reservamos para contextos muito específicos e até, muitas vezes, na educação de adultos, na alfabetização de adultos. Raramente se fala da alfabetização para os níveis iniciais, para os momentos iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. Alfabetização era um conceito que ocorria e que ocorre em certas situações. Por exemplo, quando estamos a nos referir à formação de adultos que não sabem ler nem escrever, e, portanto, esse processo de lhes ensinar a ler e a escrever tem sido designado como alfabetização. Portanto, não é problema em Portugal essa distinção. Aliás, quando essa palavra letramento, na sua forma literacia, apareceu em Portugal, houve algum movimento de dizer que não necessitávamos, uma vez que já tínhamos a palavra alfabetização, que já cobria o que se pretendia com o letramento. Na verdade, era uma concepção ainda restrita de letramento, quando se dizia que era o mesmo que alfabetização. Portanto, não tenho uma grande reflexão, ou parece não existir uma grande reflexão, afinal. Mas para mim é óbvio que, se considerarmos a alfabetização como o processo de dotar os indivíduos dos códigos relativos ao escrito, para os momentos reservados de aprendizado do código escrito, podemos falar em alfabetização – é aprender o código escrito. O letramento, como foi dito atrás, não é a mesma coisa. É uma prática. Pode também ser um processo. É uma prática em que as pessoas usam os textos. Então, esta é a diferença para mim. O letramento não tem, necessariamente, a ver com a escola, como mostram os trabalhos da equipe de Lancaster<sup>4</sup>, não tem a ver necessariamente com a escola. A alfabetização, parece-me, que tem a ver com a escola.

Agora, quando me perguntam se os sentidos são os mesmos em Portugal e no Brasil, eu penso que, da posição que eu adotei, relativo à literacia/letramento, alfabetização, eu penso que sim, que os sentidos são os mesmos. Quando aqui, pelo que tenho lido, pelos diálogos que tenho mantido com os colegas do Brasil, os sentidos são os mesmos. Letramento como práticas sociais, que envolvem o texto, que envolvem a leitura e a escrita. E alfabetização – práticas de escolarização, práticas em que se introduzem as crianças ou os adultos num determinado código.

Agora, o que me parece ser distinto e não me parece a ver com Brasil ou Portugal é que letramento ou literacia, e aqui falo sob ponto de vista europeu, nem sempre é entendido como práticas sociais que envolvem a palavra, o texto escrito. Então, é situado naquele lugar cognitivista de um conjunto de capacidades que os sujeitos podem medir, pesar e que são relativos ao conjunto do escrito. Com todos os problemas que essa perspectiva tem, de concentrar um conjunto de capacidades, pois nessa perspectiva o texto é também algo homogêneo, o letramento é algo homogêneo, é o sujeito que tem que ter capacidade para usar esse letramento. Acho, então, que é mais aí essa posição polêmica de letramento: uma perspectiva redutora, que eu chamo redutora, pois representa um conjunto de capacidades, só situado no sujeito. Diferente do outro olhar, que é o das práticas sociais em que os sujeitos se envolvem. Essa concepção abre as portas para olhar o letramento no plural e não termos mais letramento, mas letramentos.

**Revista Perspectiva:** O letramento tem se mostrado como tema presente em grandes investigações sobre os usos da escrita pelo mundo. Um exemplo é a avaliação do letramento em leitura realizada pelo Pisa – que é o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes. Outro exemplo é sobre a orientação ou sobre as práticas de letramento em muitas comunidades, a qual é discutida por meio de pesquisas etnográficas, pelo grupo de estudiosos dos denominados Novos Estudos do Letramento. Como se justifica o interesse de uma parte da comunidade acadêmica por tal tema – o letramento? Quais os benefícios às sociedades em se promoverem pesquisas em torno desse tema?

**Maria de Lourdes Dionísio:** Nessa pergunta, estão mesmo as duas concepções que eu atrás referia – uma de literacia ou letramento como

capacidades, como competências, e uma outra, como práticas. De fato, o Pisa é o estudo, é a avaliação dessas competências, portanto, uma visão de literacia, de letramento como os saberes sobre, situados nas pessoas, na cabeça das pessoas, para resolver problemas mediados pela escrita. A outra é das práticas. Naturalmente, e por isso mesmo, que são alvo de estudos etnográficos, uma vez que é a descrição do que as pessoas fazem com a palavra escrita. Ainda que devo ressaltar que o Pisa contém uma definição de letramento que é um caminho, para já, para integração dessa concepção de letramento como práticas. O Pisa não define letramento como conjunto de competências relativas à compreensão do texto escrito, mas já inscreve esse uso em práticas sociais. Diz-se que é a capacidade de usar textos variados para realização de fins diversos, desde a realização pessoal, até a informação ou participação em sociedade. Então, pela via da consideração da multiplicidade dos textos, das práticas, vemos que esse Programa da OCDE já tem uma definição mais abrangente que aquela de competência para entender os textos escritos. Ainda assim, continua a ser competência, que, enfim, não é um conceito não muito definido no Pisa, mas continua a ser um saber que está nas pessoas, que as pessoas detêm, que podem desenvolver, que podem aplicar. Já a perspectiva de prática aparece no outro lugar da definição: quando se diz que se pretende saber como os jovens na média de 15 anos se movimentam em meio a uma sociedade grafo-centrada. De certa forma, como eles resolvem, como se envolvem em práticas de letramento. É uma definição que acaba por integrar dois olhares sobre o letramento.

Aí temos, de fato sempre tivemos, face ao letramento, duas posições. Uma, de olhar para o letramento como um conjunto de competências, e a outra, como práticas. Isso também vai dar origem a diferentes olhares na investigação. Um é para avaliar o que as pessoas sabem, entre aspas, sobre a palavra escrita. Esta não considera a perspectiva etnográfica. A outra é o que as pessoas fazem. Aqui esse olhar foi desenhado como Novos Estudos do Letramento: se empenha em ver o que as pessoas fazem com o letramento e como os textos estão integrados na vida das pessoas. Naturalmente que uma certa comunidade acadêmica se destina a estudar esses dois lugares, se preocupa com a sociedade. Temos muitos estudos na área da Sociologia, por exemplo. Por outro, há aqueles que se preocupam com a aprendizagem e a escola. É claro que há esta parte da academia que

tem interesse sobre como são essas relações dos sujeitos com a palavra escrita, porque ela atravessa, ela está presente em qualquer contexto, escolar e não escolar, e é por ela e pelo texto escrito que as pessoas ascendem aos conhecimentos. Então, há a preocupação com essa forma de construção de conhecimentos, um interesse particular com o saber. Não só do ponto de vista da escola ou da aprendizagem, mas também da literacia, que anda associada àquilo que o Harwey Graff (1979) dizia sobre o mito da literacia. À literacia tem se atribuído, ou ao letramento tem se atribuído, sempre um valor de mercado mesmo muito alto. Por exemplo, dizer que os países que têm altos níveis de literacia são mais desenvolvidos, têm mais desenvolvimento econômico, está muito associado à economia. Nesse sentido, até a própria Unesco definia como critério para que os países fossem considerados em desenvolvimento uma percentagem de pessoas que dominassem o código escrito. Na verdade, à literacia foi sempre construído esse mito de que o desenvolvimento econômico das sociedades, dos sujeitos, anda associado a essa relação com a palavra escrita. Como diz Harwey Graff, não há evidências históricas para essa relação direta e imediata e, neste sentido, quanto mais literacia, mais desenvolvimento econômico, não há evidência para isso.

Agora, a literacia, quase sempre, funciona como uma palavra de código, para explicar os problemas do mundo, outros problemas que são problemas políticos, são problemas econômicos, são problemas hoje da globalização, por exemplo. Então, é natural que, por causa da centralidade que a literacia tem na explicação política do estado de coisas globais ou mais locais, é que se vai pesquisar se há e qual é essa relação. Nos Novos Estudos do Letramento, se tenta trabalhar no sentido de mostrar, de continuar a mostrar o que Harwey Graff tentou mostrar – o do mito –, que não há essa relação direta. Apesar do que se diz, que as pessoas não se envolvem em práticas de literacia, na verdade envolvem-se. Aqui estão, naturalmente, em causa dois olhares sobre o letramento, muito discutidos também por grupos no Brasil, nomeadamente o da profa. Magda Soares. Um é o do olhar para o letramento numa perspectiva autônoma, e o outro é do olhar para o letramento por uma perspectiva ideológica. É ideológica como prática que está, que quer uma prática social atravessada por poder, autoridade. Autônoma como um saber técnico que lhe é possível aprender em qualquer momento histórico e social e, portanto, terá sempre

as mesmas características. Acho que o interesse que os Novos Estudos do Letramento vêm vindo a desenvolver é possivelmente contrariar esse modelo autônomo, essa idéia de que a literacia é algo isolado, externo ao sujeito e que é possível de ensinar, de se agarrar nele, de ser ensinável ou para ser aprendido.

**Revista Perspectiva:** No que se refere à educação, qual a contribuição dos estudos atuais de letramento para as práticas pedagógicas, para os processos de escolarização?

**Maria de Lourdes Dionísio:** Se a aprendizagem, a construção do conhecimento é mediada por textos, sejam textos no seu sentido mais corrente, textos escritos com linguagem verbal, sejam eles textos que integram múltiplos sistemas, sistemas semióticos, é compreensível que haja nos estudos do letramento uma preocupação com as práticas pedagógicas. É por meio de práticas de letramento que os sujeitos aprendem, constroem novos conhecimentos. Os Novos Estudos do Letramento têm se orientado em dois sentidos. Um que não visa imediatamente à escola, à aprendizagem e à educação. O outro sentido que tem sempre subjacente a idéia de criar condições para que a escola e a educação respondam, de forma produtiva, eficiente, eficaz, àquilo que são, na verdade, as práticas de letramento dos indivíduos na sociedade. Este quer responder pela formação de sujeitos, que, se responsabilizando, são capazes de se envolver em práticas de literacia cada vez mais novas, dadas as novas tecnologias, pela criação de condições nas escolas, em que a aprendizagem por processos de literacia, por meio de práticas que envolvem o escrito, se aproxime das condições o mais naturais. Em sabendo como as pessoas aprendem, como usam os textos para aprender, a escola consegue criar condições para que essas aprendizagens tenham lugar.

**Revista Perspectiva:** Então, definitivamente, estão explícitos os benefícios aos processos formais de escolarização.

**Maria de Lourdes Dionísio:** Naturalmente, eu penso que hoje é impossível falar, em qualquer domínio, seja o ensino das Ciências, ou o ensino da língua, da Matemática, ou o que quer que seja, sem mobilizar, na formação de professores, nesses domínios, desde as séries iniciais até as



mais especializadas, sem... (Não é impossível, porque tem acontecido.) Mas pode ser pouco produtivo esse trabalho, sem se referir a vários desses problemas – como as pessoas aprendem por recurso aos textos e, portanto, ao recurso às práticas de literacia, sem referir às literacias particulares envolvidas nesses domínios.

Podemos definir a literacia por referência a vários pontos. Pelos sujeitos, o que pretendem, o que são. Articulação entre os sujeitos, os textos e a situação. Mas, se entrarmos num desses pontos, o texto entendido no seu sentido mais lato, sabemos que ele é estruturado numa linguagem própria do domínio a que pertence. Essa possibilidade de falar de literacias tem a ver também com isso, com as linguagens especializadas de cada domínio. Quando estou a falar de Ciências, de Matemática ou de Física, de Português, estou a falar de domínios especializados que têm as suas especificidades. Então, a formação de professores, sejam eles de qualquer nível, ou quando se está trabalhando na educação, tem necessariamente que considerar essas diferentes literacias e especificidades das linguagens que as atravessam. É por isso que penso que já passa a integrar o discurso da formação.

**Revista Perspectiva:** E voltando essas especificidades ao Ensino Superior, uma outra questão se coloca: as universidades em Portugal têm desenvolvido/debatido resultados de estudos, análises e pesquisas com alunos – professores em formação – em torno das teorias do letramento, das implicações da compreensão dessas teorias para o trabalho de sala de aula?

**Maria de Lourdes Dionísio:** Não conheço exatamente os *curricula* das universidades, em nível de formação dos professores, por exemplo. Não conheço suficientemente para dizer que há ou não há o debate sobre as concepções do letramento. No entanto, admito e tenho como certo que depois do Pisa é possível que nesta formação de professores se integrem os contributos, alguns dos contributos que esse estudo tem dado ou que propicia. Tenho como certo que os professores que lecionam no Ensino Superior, que estão mais ligados à formação de professores, integrem esse debate. Não tenho como tão certo que a perspectiva do letramento, do ponto de vista ideológico, chamaremos assim, do ponto de vista dos Novos Estudos da Literacia ou dos Novos Estudos do Letramento sejam

integrados na mesma medida. É possível pensar que, quando se está a formar professores, se mobiliza a definição de letramento, literacia do Pisa, se analisem os textos que foram usados na avaliação, que se analisem e que se discutam com os professores, com os futuros professores os questionários, isso sim. O outro lugar de uma consideração das práticas de letramento numa perspectiva mais etnográfica, e eu penso que estará, é alvo de trabalho. Conheço colegas sociólogos que trabalham nessa perspectiva, mas não tão diretamente, não são pesquisas tão diretamente associadas à formação de professores.

O eventual não uso ou não trabalho sobre essa perspectiva mais etnográfica é por eles só contribuírem superficialmente. Não é nenhuma crítica. É que podem criar problemas do ponto de vista da escola, porque a perspectiva etnográfica descreve como as coisas acontecem e não tem, como o Barton é muito explícito, qualquer intenção de fazer juízos, de avaliar, de melhorar quais são as práticas das pessoas. O que é contrário, de certa forma, à escola. E se pensarmos, por exemplo, nos professores de língua, que serão os que mais se reconhecem nessa problemática, claro que essa perspectiva levanta alguns problemas, no sentido de que não há lugar para correção, de um certo ponto vista, e não da totalidade, obviamente, porque será de todo interesse os professores terem consciência de quais são as práticas de literacia dos sujeitos, de como eles mobilizam os seus recursos para se envolver com textos escritos. Eventualmente, podendo até na escola usar-se alguns desses conhecimentos de como as pessoas se relacionam com o escrito para promover melhores aprendizagens. Refiro os últimos estudos, os últimos projetos<sup>5</sup> do Grupo de Lancaster, que tratam precisamente disso. Dado que o objetivo da escola, de determinadas escolas, é que o sujeito aprenda determinados saberes, é indiferente a natureza das práticas de literacia, se os alunos têm características da literacia dominante ou não. Então, os projetos visam a identificar alguns traços das práticas de literacias vernáculas, digamos, dos sujeitos, para as potenciar como recursos de aprendizagem. Mas não interessa tanto qual é a natureza da prática de literacia que é envolvida, se ela é próxima, se não é próxima da dominante, se escreve como a escola quer, se lê como quer, mas se lê e escreve de forma a apreender sentido. Isso que é importante. Então, os últimos trabalhos do Grupo de Lancaster são nessa identificação, de quais são as práticas dos sujeitos para as potenciar como recursos para a aprendizagem.

Mas também há uma outra linha de trabalho, nos Novos Estudos para Literacia, que muito se preocupa com a escola e com as aprendizagens que daí decorrem. E nesse sentido temos, por exemplo, os estudos dos Multiletramentos ou Multiliteracias, que organizam sua proposta em torno de princípios que são relativos às aprendizagens produtivas e definem como devem ser as condições escolares para as aprendizagens e o envolvimento de sujeitos em práticas de literacia que contam, que fazem a diferença nos contextos atuais. Também outros olhares sobre a relação que há entre a literacia dominante, o discurso dominante – a literacia institucional – e entre os letramentos vernáculos, digamos assim. Mesmo na nossa linha, de estudos voltados para literacia, mais relacionados com o Multiletramento, defende-se que pode ser um risco para os indivíduos não serem inseridos em práticas de literacia, não os possibilitar os saberes necessários às práticas dominantes. É por essas dominantes que eles vão ser posicionados na sociedade. Vão ser certificados e a partir do certificado vão ser excluídos ou incluídos nos grupos sociais que contam. Então, há um olhar também de defesa do trabalho escolar para que os sujeitos dominem o discurso dominante, escolar, institucional – das instituições –, porque é esse discurso que os vai rotular, digamos assim, abrindo portas, mercados lingüísticos, de trabalho, culturais.

**Revista Perspectiva:** E que vai dar aquele valor, como a senhora comentou, uma vez que o letramento tem um grande valor na sociedade.

**Maria de Lourdes Dionísio:** o que não significa que essas condições de ensino-aprendizagem, de forma a inserir e dotar os sujeitos de recursos para poderem estar em igualdade de circunstâncias num discurso dominante, na literacia dominante, sejam por práticas que ignorem a natureza dos processos de aprendizagem e das práticas sociais mais gerais. Muitas vezes, pode haver essa tendência. Se as crianças e os jovens na escola têm o direito, como dizia Basil Bernstein<sup>6</sup>, a aceder a esse discurso dominante, não significa agora que seja de uma forma violenta, exclusiva, que quem não entra no discurso dominante sai. Então, é criar as melhores condições para que aqueles que não têm contato com essas literacias dominantes possam ter as melhores das condições de inclusão, e não exclusão.

**Revista Perspectiva:** Tendo como objeto de suas investigações questões relacionadas ao letramento, que tipos de pesquisa tem realizado e quais

têm sido os resultados atuais? Sabemos que aqui poderiam vir elencados vários estudos, mas a senhora pode optar por exemplificar algum direcionamento, algo específico, se não ficaríamos horas e horas a discutir vários estudos que tem realizado.

**Maria de Lourdes Dionísio:** As nossas condições de pesquisa são muito limitadas para poder, enfim, ter feito assim tantos. O que eu diria é que nossa preocupação na pesquisa, que é uma pesquisa levada a cabo nos contextos de Pós-Graduação, mais que uma pesquisa individual, abordam-se diferentes objetos. No meu contexto particular, a pesquisa tem sido orientada por essa preocupação: por um lado, indicar quais são as condições escolares que propiciam inclusão de aprendizagem, a que chamamos de aprendizagem inclusiva. Recorre-se aqui um pouco à linha dos estudos etnográficos, ao comparar as condições escolares atuais a o que são as práticas fora do contexto escolar. Por outro lado, ainda, construir uma linha para saber como os sujeitos são construídos na escola, fora da escola como sujeitos letrados. Nesses estudos sobre letramento, também, uma das perspectivas é aquela que diz respeito ao envolvimento dos sujeitos nas práticas, isto é, como prática que é, já que a literacia não é algo acabado. Portanto, no seu cotidiano, os sujeitos vão ser constituídos como sujeitos letrados em determinadas atividades. Como meu campo de atuação é a Educação, o que tem me orientado é essa preocupação de perceber, nos contextos educacionais, contextos educativos – na escola –, como os processos de escolarização formal ou não constroem sujeitos letrados, como eles são construídos nas suas identidades, os recursos usados para serem sujeitos letrados. Esta é uma linha que penso que caracteriza a investigação em sala de aula, desde o final dos anos 1980. Poderíamos dizer que é uma etnografia em sala de aula, para ver como os professores mediavam os textos e os processos de leitura com os alunos, até a análise de livros didáticos. Nessa perspectiva discursiva, como o livro didático constrói esse sujeito letrado, o sujeito leitor numa dada dimensão. Também projetos mais recentes de ação – de levar à prática alguns dos princípios subjacentes aos Novos Estudos do Letramento com jovens, de envolvê-los numa multiplicidade de discursos e, portanto, criar condições para o acesso a linguagens variadas, de forma a construí-los como sujeitos, com vários modelos culturais, sujeitos cosmopolitas, sujeitos letrados que compreendem o local, o global, que estão no mundo de uma forma crítica também. Esses são, então, alguns trabalhos que confirmam sempre que não há nada de

novo, relativamente aos estudos de letramento iniciados por Barton e continuados por Gee<sup>7</sup>. Aquilo que podemos dizer é que confirmam, na verdade, que os sujeitos são construídos nessas práticas, e podem ser construídos como sujeitos não letrados ou letrados. Também confirmam que a escola tem um conjunto de dispositivos que serve mais para excluir que para incluir. No trabalho com os jovens, então, vendo a prática, a hipótese é de que o insucesso escolar é mais uma questão de domínio, de inserção ou não em determinados Discursos<sup>8</sup>. É visível, já, apesar de ser um processo em curso, que, afinal, os jovens aprendem, lêem e escrevem em determinadas condições e que não é uma questão de uma capacidade que têm ou não têm, como a escola avalia.

**Revista Perspectiva:** Mais uma vez, reforça a importância de a escola primeiro conhecer esses sujeitos, como a senhora comentou, a forma de eles usarem esses dispositivos, esses recursos, para depois disponibilizar condições adequadas a esses sujeitos.

Quanto à avaliação do letramento, uma outra questão nos faz indagar: por ter sido consultora do Ministério da Educação em Portugal para o Programa do Pisa em 2000, o qual avalia os níveis de letramento em leitura de adolescentes na idade média de 15 anos em diversos países, como a senhora avalia os resultados apresentados, em 2000, sobre o desempenho em leitura dos jovens portugueses? Há medidas encaminhadas, em seu país, para tentar mudanças a partir dos resultados apresentados pelo Pisa 2000?

**Maria de Lourdes Dionísio:** Pode ser um pouco paradoxal o meu envolvimento com o Programa que avalia níveis de letramento, porque, como venho a dizer, essa é uma concepção que eu não prefiro, porque o letramento não é mensurável em níveis, e esse é o objetivo do Pisa. Por razões várias, fui consultora, efetivamente, do projeto, do envolvimento português, consultora para dar opiniões sobre perguntas e, portanto, não relevo muito os resultados obtidos, só relevo na medida em que os resultados indicam que os jovens portugueses são classificados, rotulados face a esses resultados. Então, são rotulados como incapazes, por não saberem nada. Esses rótulos são depois divulgados, e os jovens portugueses passam a ter mais estigma de que não sabem ler nem escrever. Não vou entrar em particularidades sobre o teste, por que aquela forma de avaliar pode ser

problemática aos sujeitos, a forma de olhar as pessoas. Preocupa-me que os jovens sejam assim rotulados, que sejam, mais por esse lado, construídos como determinados sujeitos. Por outro lado, o estudo tem contributos que podem ser informativos para a escola. Em Portugal, particularmente, para olhar para o que se faz na escola, para olhar para o currículo, para olhar para a sala de aula. Quando o Pisa considera a pluralidade de textos, a pluralidade de situações de leitura e que supostamente os jovens de 15 anos deveriam já saber manipular, ter mais fluência nessa variedade de textos, práticas que envolvem os textos, então a escola podia se interrogar sobre quais textos deveríamos trabalhar na sala de aula, que práticas de leitura e de escrita estamos a privilegiar em sala de aula. Foi por esse lado que se deu meu envolvimento. Por reconhecer que pode ser importante que a escola tenha informações, não dos níveis dos sujeitos, mas informações sobre como é que hoje, nos contextos internacionais reguladores do *curricula* e também das economias se perspectiva os saberes que os sujeitos precisam ter ao sair da escola. Então, eu acho que esse lado é importante. Agora, em relação às medidas do país: é claro que surgem grandes discussões quando qualquer país é colocado no primeiro lugar do ranking ou no último lugar. Essa era um das intenções do Pisa – confrontar os países com dados, olhar para os sistemas educativos. Esse desempenho dos alunos é correlacionado a um conjunto de variáveis que são relativas à natureza das escolas, à origem social dos alunos, às práticas culturais. Então, o desempenho é correlacionado com o conjunto de variáveis dos sistemas educativos e sociais que importam aos países para evidentemente atuar.

Portugal, não imediatamente ao Pisa 2000, mas com essa nova avaliação do Pisa 2003, criou programas de promoção da leitura, novas práticas de leitura em sala de aula. Está a começar um programa nacional que se chama Ler Mais. Pode ser um programa que parte de algumas concepções, que poderia lhes chamar um pouco ingênuas. É bom, em todo caso, que ele exista. É ingênuo, porque é aquela visão da leitura intransitiva, quando sabemos que ler e escrever não são verbos intransitivos, o próprio nome Ler Mais deixa essa idéia da leitura intransitiva: não ler para que, por que, em que circunstância, como a profa. Magda Soares tem vindo a usar várias vezes. Este programa é concretamente uma resposta: Ler Mais – Programa Nacional de Leitura – é uma resposta para esses dados do Pisa. É um programa gerado pelo Ministério da Educação e da

Cultura, visa a uma formação acelerada de professores das primeiras séries, para uma maior presença da leitura na sala de aula, uma leitura também articulada à escrita, mas não visa só às primeiras séries, visa também às intermédias antes do Secundário<sup>9</sup>. Não é um programa que se destina exclusivamente à sala de aula. Prevê a integração de atividades com a comunidade, prevê a relação com as bibliotecas públicas, municipais. Então, este é um dos resultados do Pisa, necessariamente.

Por outro lado, as medidas, digamos que não-governamentais, são percebidas em níveis mais locais. Essa preocupação das organizações não-governamentais tem vindo a desenvolver programas de trabalho com as populações, sejam jovens, sejam crianças em idade pré-escolar, seja até mesmo com adultos. Isso é muito a tradição da educação de adultos em Portugal, e essa não é agora por causa do Pisa, obviamente. Mas aqueles programas que se destinam aos jovens e às crianças são um reflexo naturalmente do Pisa. Como dizia uma professora belga, logo na primeira discussão dos resultados do primeiro Pisa, depois do Pisa, qualquer coisa que se faça está sempre relacionada com o Pisa. Não sei se os cidadãos portugueses têm essa consciência de que muitas das atividades que se desenvolvem mais localmente ou mais nacional têm relação com o Pisa. Agora, nós fomos ler os documentos para a justificação desse Programa, e aparece lá sempre a referência aos resultados do Pisa. Nesse sentido, teve impacto.

**Revista Perspectiva:** Sim, assim como no Brasil também há. Mas abranger essas discussões sairia do foco desta entrevista.

Em se tratando de programas e/ou projetos de letramento, há em Portugal trabalhos dessa natureza, em âmbito local, regional ou nacional, idealizados pela senhora ou por grupos de pesquisa aos que se integra, no sentido de estimular sempre mais estudos nesse domínio do letramento? Algumas informações, a senhora já nos apresentou, mas há aspectos a acrescentar?

**Maria de Lourdes Dionísio:** Estamos a criar uma linha de investigação que tem mesmo como foco esses estudos de letramento. Essa linha de pesquisa nasce de um só projeto que existia, intitulado Literacias: Contextos, Práticas, Discursos. Este tinha vários ângulos, desde a caracterização de contextos de letramento até os discursos sobre letramento, e as práticas escolares e não-escolares. Por exemplo, o projeto que se levou a cabo com adultos numa fábrica: a descrição de contexto, uma pesquisa etnográfica, mas também

com avaliação de práticas de letramento desenvolvidas na fábrica – era uma tentativa de juntar um olhar etnográfico, porque nos solicitavam uma avaliação, que fosse criar situações para que existisse, e não para situações de estigmatizações. Também era uma avaliação que depois conduzisse a formação pensada em função daquele contexto muito particular, que eram mulheres adultas com muito pouca escolarização. Então, nasce, desse projeto Literacias: Contextos, Práticas, Discursos, um projeto de pesquisa que tinha integrado uma equipe vasta de pesquisadores de várias universidades do país, mas que estava centrada em Braga. Agora, está-se a propor essa linha de pesquisa para dar continuidade a projetos ou criando novos projetos ou utilizando os projetos em curso como o do “Conviver com as letras”, que é com jovens de 13 a 15 anos – um projeto que visa a inserir os jovens em práticas significativas de letramento fora do contexto escolar. Esse projeto vai ser aproveitado para pesquisas mais focalizadas, como na formação de professores, já que estes trabalham nesse projeto, que era centrado nas condições de aprendizagem dos jovens – como foram se construindo sentidos, qual a natureza das práticas que desenvolveram, quais as condições pedagógicas. Podemos dizer que propiciaram mais ou menos aprendizagens, para podermos tirar algumas lições para a escola. Concluiu-se agora um pequeno projeto sobre a relação das práticas culturais da comunidade e as práticas escolares, e as relações entre as práticas culturais e dos sujeitos. Aliás, uma pequena pesquisa muito relacionada ao Pisa, já que o Pisa diz que os jovens que estão em contextos ou em práticas culturais variadas, e que participam e são incentivados à participação, têm melhor desempenho do que outros. Então, era importante perceber como nas pequenas comunidades se levam a cabo pequenas atividades literárias como teatro, música, como essas práticas são dadas a conhecer aos jovens, como eles participam nelas, qual o papel da escola nessa mediação, nas práticas geradas fora da escola. Esse é um projeto que já está concluído, e se vê a escola completamente de costas viradas para a comunidade e, sobretudo, para as práticas culturais da comunidade. Agentes das práticas culturais estão se acusando mutuamente, que ninguém liga nada ao outro, então o projeto propicia criar, identificar alguns lugares da ação para haver essa maior articulação entre a escola e essas práticas culturais da comunidade.

**Revista Perspectiva:** Agradecemos à entrevista, certas da grande contribuição que ela traz aos estudos do letramento.



## Notas

- 1 Professor da Universidade de Lancaster (Reino Unido). Autor que impulsionou os estudos do letramento com a publicação de várias obras, em destaque para: Barton (1994).
- 2 Assuntos abordados por essa autora em obras publicadas no Brasil, tais como: *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) e *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (2005).
- 3 Referenciam-se esses autores por obras como: Hamilton (1994); Street (1995).
- 4 Profissionais – pesquisadores e professores – da Universidade de Lancaster (Reino Unido), em destaque para Barton, Hamilton e Ivanic, já citados na nota anterior.
- 5 A referência é ao projeto intitulado “Literacies for learning” (2004).
- 6 Sociólogo britânico (1924-2000). Autor da base epistemológica que orienta muitos estudos e pesquisas realizadas pela entrevistada no que se refere ao discurso pedagógico.
- 7 Estudos divulgados em obras diversas, como: Gee (1999, 2004).
- 8 Conceito de Gee (1999), grafado por ele com D maiúsculo, traduzido pela entrevistada da seguinte forma: modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar determinados objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias para ativar identidades relevantes num dado contexto.
- 9 Equivale ao Ensino Médio no Brasil.

## Referências

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

GEE, James Paul. *Situated language and learning: a critique to tradicional schooling*. New York/London: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GRAFF, Harwey. *The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York/London: Academic Press, 1979.

HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz. *Worlds of literacy*. Toronto: multilingual matters Ltd/ Ontario Institute for Studies in Education, 1994.

LITERACIES for learning in further education. Lancaster: Lancaster University/ University of Stirling, 2004. Disponível em: <<http://www.lancs.ac.uk/lflife/publications/pubsdocs/literaciesforlearninginfe.pdf>>. Acesso em: 2006.

STREET, Brian V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

### **Maria de Lourdes Dionísio**

Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho – Campus de Gualtar  
4710-057 – Braga – Portugal  
*E-mail*: mldionisio@iep.uminho.pt

### **Nilcéa Lemos Pelandré**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Ciências da Educação  
Departamento de Metodologia de Ensino (MEN)  
Caixa Postal: 476 – Campus Universitário – Trindade  
CEP: 88010-970 – Florianópolis – SC  
Telefone: (48) 3721 9243 Ramal: 9243 Fax: (48) 3721 8703  
*E-mail*: nilcea@ced.ufsc.br

### **Adriana Fischer**

Rua Guilherme Steffen, 170  
Bairro Steffen – Brusque – SC  
CEP: 88355-100  
*E-mail*: adrifischer@terra.com.br