

Educação de adultos: novas oportunidades de literacia

Maria de Lourdes Dionísio*

Resumo

Numa sociedade quase totalmente estruturada sobre textos escritos, as práticas de literacia com que os indivíduos têm de se envolver diariamente são diferentes ordens e complexidades. A crença de que a participação no mundo da escrita depende apenas do domínio de habilidades específicas de compreensão (principalmente) e de produção de textos tem vindo a ser teórica e empiricamente desconstruída, particularmente no contexto do que tem vindo a ser chamado Novos Estudos de Literacia, que advogam a literacia como um conjunto de práticas sociais, histórica e culturalmente situadas, onde têm lugar eventos mediados por textos. Esta mesma perspetiva coloca sob escrutínio o que conta como literacia e, ao fazê-lo, a relação entre literacias institucionais ou dominantes e as pessoais ou vernáculas. Dessa forma, neste texto apresentamos alguns resultados de um estudo realizado junto de adultos que frequentaram processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), cujo principal objetivo foi compreender de que modo este processo educacional contribui para a transformação de identidades letradas. Os dados foram obtidos por questionário junto de 113 adultos, por recolha de documentos, e por entrevista. Da análise e cruzamento da informação obtida pode-se concluir o alargamento dos repertórios de práticas de literacia, por parte destes adultos tidos como “iletrados”, mas também de outras transformações nas suas identidades letradas, nomeadamente os seus ‘novos’ posicionamentos face às suas práticas vernáculas.

Palavras-chave: Educação de Adultos. Novas Oportunidades. Letramento.

* Professora do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal.

Condições de e para a literacia

Profundamente enraizada na suposição de uma causalidade unidirecional entre habilidades de leitura e escrita e o desenvolvimento individual, social e económico, os “níveis” de literacia de adultos tornaram-se um alvo frequente de diversas políticas governamentais e projetos de investigação. A *International Adult Literacy Survey* (IALS), a mais influente dessas pesquisas, assume que

[...] as competências de literacia são globalmente reconhecidas como determinantes para as nações, para manter ou melhorar o padrão de vida dos indivíduos e para competir nos mercados cada vez mais globais [bem como] para a participação individual em sociedades tecnologicamente avançadas com as suas instituições formais, sistemas jurídicos complexos e grandes programas de governo. (KIRSH, 2001, p. 7).

Os inúmeros e extensos estudos que se seguiram, incluindo os realizados em Portugal, como o estudo coordenado por Ana Benavente, em 1996, ou mesmo aqueles com uma abordagem mais qualitativa, como o de Ávila (2008), adotam essa mesma perspectiva, centrando-se nas competências cognitivas que os indivíduos têm ou não e justificando a sua importância na medida em que é “um recurso que condiciona as trajetórias sociais e as práticas quotidianas” (ÁVILA; GOMES, 2006).

Contudo, são inúmeras as evidências que contrariam essa ideia de que a prosperidade dos países depende dos “níveis” de literacia das populações (GRAFF, 1979; CARRINGTON; LUKE, 1997), ou nas palavras de Mary Hamilton e Kathy Pitt (2011), que um dos indicadores de progresso seja a literacia. Na verdade, depois dos anos 80 do século XX, evidências empíricas mostram que a natureza das práticas pessoais e sociais de literacia está mais complexamente ligada a ciclos de desenvolvimento, podendo, por vezes, ser tanto o resultado como a causa do crescimento económico. Apesar dessas evidências, a “falta de literacia” dos cidadãos continua a constituir uma preocupação de políticas sociais e económicas, traduzidas em medidas e programas que tanto visam a “administração direta de literacia”, isto é, que instituem a leitura e a escrita como objeto de ensino e aprendizagem, como, junto com a numeracia, visam o desenvolvimento do que ficou conhecido como “*skills* básicos” (HAMILTON;

HILLIER, 2006, p. 22), administrados em escolas e centros de formação, a par de disciplinas do currículo escolar formal.

Os contornos de tais medidas e programas encontram sustentação na crença de que a participação no mundo da escrita depende apenas do domínio (no sentido cognitivo) de habilidades específicas de compreensão (principalmente) e de produção de textos. Por isso, os processos de educação e formação de adultos não-escolarizados ou com qualificações desajustadas às atuais exigências impostas pela sociedade cada vez mais grafocentrada têm sido a solução encontrada pelos países para desenvolver “melhores competências, e simultaneamente, um maior desenvolvimento e coesão social, a par de uma maior competitividade económica” (GOMES, 2002, p. 7).

Novas oportunidades

Em Portugal, é também nesse quadro de discursos e políticas sobre a necessidade de certificação da população para, por um lado, o desenvolvimento económico e, por outro, para que os adultos possam enfrentar o “ambiente global, competitivo e em rápida mudança da economia do conhecimento” (GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996, p. 4), que assistimos à implementação da Iniciativa Novas Oportunidades, um programa do Estado português no domínio da aprendizagem ao longo da vida, que vigorou entre 2005 e 2011, e que incluía o reconhecimento e acreditação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida como um componente importante.

Este processo de reconhecimento e acreditação de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, que ficou conhecido pela sua sigla RVCC, foi, até bem pouco tempo, a mais difundida forma de certificação de adultos em Portugal, a nível escolar (básico ou secundário) ou profissional. Sustentado num quadro de competências-chave (GOMES, 2006), tinha lugar em Centros Novas Oportunidades (CNO) e visava equiparar formalmente as competências adquiridas pelos indivíduos ao longo da vida (em sentido *lato*, englobando a esfera pessoal, profissional, social) às qualificações académicas concedidas pelo sistema formal de ensino, nos níveis Básico e Secundário. Com essa medida, pretendia-se certificar cerca de 1 milhão de pessoas.

O RVCC se encaixa nas questões nacionais gerais sobre a necessidade de certificação da população, mas também nas diretivas da União Europeia que, prevendo a aprendizagem ao longo da vida como forma de enfrentar

as mudanças rápidas na economia e na sociedade, defendem a valorização das aprendizagens adquiridas em contextos de vida e trabalho. No contexto português, o RVCC significa uma ruptura com as anteriores iniciativas de educação de segunda oportunidade e uma mudança na educação em termos pedagógicos (MELO, 2001). Como atrás se disse, o programa reconhece que os adultos, no curso de suas vidas, adquiriram e desenvolveram conhecimento útil e concebe vias de educação e formação mais flexíveis e adequadas às mudanças rápidas de uma sociedade assente numa economia do conhecimento.

Apesar de nem sempre se enunciar explicitamente nos documentos reguladores a literacia como um dos objetivos do programa, ela assume neste processo de RVCC um estatuto particular: o de meio e fim das aprendizagens. Por um lado, porque todo o processo de certificação é mediado por práticas de linguagem necessárias à reflexão sobre a experiência pessoal: histórias de vida, entrevistas, portefólios, entre outros, que servem a evidência e o desenvolvimento das competências dos adultos adquiridas ao longo das suas vidas; por outro lado, porque, em última instância, o objetivo da formação que ocorre durante o processo é o de, tal como em medidas anteriores, “garantir a todos os adultos residentes em Portugal [...] um acesso fácil a vias e modalidades específicas de aprendizagem que lhes permitam aprender a ler e a escrever, alcançar um nível de literacia básica e obter um grau equivalente ao da actual escolaridade obrigatória” (MELO et al., 1998, p. 16).

Independentemente da concepção instrumental – segundo Street (1984, 1995, 2005), própria do modelo autónomo de literacia –, dos usos do escrito que subjaz a estas iniciativas formativas orientadas para adultos, a frequência de tais processos, ao inserir os formandos num determinado domínio de prática, gera condições para que seja por eles adquirido um “bilhete de identidade” com traços não apenas relativos às habilidades e processos de manipulação da palavra escrita, como também, de acordo com Gee (2005), Dionísio (2006) e Dionísio e Castro (2009), aos comportamentos, valores, crenças e saberes, por vezes tácitos, sobre o que pode ser dito e feito, como e com que “acessórios”, naquele domínio particular.

Com este entendimento partilhamos, portanto, o pressuposto de que as práticas de uso de textos não apresentam sempre as mesmas características em todos os contextos, variando conforme as distintas esferas de vida: a familiar, a laboral etc. De acordo com Barton, Ivanic, Appleby, Hodge e Tusting (2007), cada uma dessas esferas mobiliza a linguagem social e identidade que lhe são

específicas, isto é, os modos “preferidos” de, naquela esfera, fazer sentidos com os textos, formas particulares de os usar e, mesmo, de sobre eles falar. Em consequência, adquirir, aprender e exhibir os traços identitários do sujeito letrado resulta, pois, de vários processos de socialização, segundo as normas e ideologias das instituições ou grupos que configuram os contextos onde os sujeitos atuam.

Será, portanto, do envolvimento nos eventos de literacia que ocorrem nas diferentes esferas – atinentes tanto a *práticas de literacia dominantes*, aquelas que apresentam características muito próximas das de instituições formais, como a escola, como a *práticas vernáculas*, geralmente pouco valorizadas, porque estão enraizadas na experiência quotidiana – que se vão (re)construindo as identidades letradas dos sujeitos: suas linguagens, modos de aceder, usar e valorizar os textos.

Por tudo isso, os processos de RVCC constituem uma arena ideal para estudar as relações entre a literacia e a educação de adultos, nomeadamente no que diz respeito às relações entre o desenvolvimento de competências de uso de textos e a frequência da formação, ou seja, para dar conta dos efeitos de processos educativos sobre a vida das pessoas.

Vidas de literacia de adultos em processo de RVCC: um estudo

Aspetos metodológicos

Com a finalidade de aceder às transformações que operam nas identidades letradas de adultos que chegam ao processo de RVCC para obter o certificado de nível Básico de escolaridade (9º ano), desenvolveu-se, em Portugal, nas regiões do Minho e do Algarve, entre 2010 e 2013, o projeto de investigação *A vida em mudança: a literacia na educação de adultos*¹. No quadro de pressupostos enunciados anteriormente, as perguntas que orientaram a pesquisa foram as seguintes: quais são os bens cognitivos e culturais, particularmente as práticas textuais, que os adultos trazem para o RVCC? Como e de que modo as formas como os adultos usam e produzem textos são desafiadas e mudam durante o RVCC? De que forma as práticas culturais e textuais em que os adultos se envolvem durante o processo são posteriormente incorporadas? Qual é o papel dos princípios organizativos e pedagógicos dos CNO nessas mudanças?

No seu desenho, a pesquisa teve em consideração as fases e os atores do processo de RVCC: num primeiro momento, os adultos que chegam ao

CNO com trajetões de vida que incluem práticas de literacia, e cujo perfil foi traçado a partir de informação obtida por questionários e entrevistas, bem como tarefas de leitura e escrita; num segundo momento, estes mesmos adultos, vivendo o processo de RVCC com as suas práticas específicas de usos de textos, foram acompanhados por meio de observações, entrevistas, a par da recolha de documentos; finalmente, os mesmos adultos, depois da certificação, foram acompanhados para se compreender de que modo aspectos emocionais, cognitivos, sociais e culturais das suas vidas foram moldados pelas práticas textuais que experienciaram no RVCC.

Tanto o questionário do primeiro momento, como as entrevistas realizadas à entrada e à saída visaram reconstituir as trajetórias de literacia dos adultos, isto é, as práticas, atitudes, valores e concepções sobre essas práticas socioculturais que constituem e definem as identidades de cada um. Nesse sentido, identificou-se o lugar que ocupam, nas vidas destes adultos, a leitura e a escrita, ou seja, o que escrevem e leem no seu quotidiano e com que finalidades, procurando-se contribuir para a desconstrução do entendimento da leitura e da escrita enquanto meras técnicas e capacidades adquiridas de uma vez para sempre num dado momento da vida – entendimento ainda fortemente enraizado no discurso público – apresentando-as, antes, como atividades sociais variáveis e complexas que ocorrem em relações sociais também complexas. Dito de outro modo, como práticas caracterizadas pela sua multiplicidade, dada a associação intrínseca aos diversos domínios da vida; pela sua natureza motivada, porque meio de outras práticas culturais mais vastas; pela sua variabilidade e transformação, dada a ação de processos de aprendizagem tanto formais como informais.

Os dados do primeiro momento foram colectados, como antes se disse, por meio de um questionário com 28 questões organizadas em função de dois grandes marcos temporais (o tempo de frequência da escola e o período de aí em diante até aos dias de hoje).

Com vista a obter dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos que permitissem concluir sobre a sua relação com materiais escritos, realizaram-se, ainda nesta fase, entrevistas semiestruturadas com questões voltadas para as decisões pessoais que levaram os adultos a retomar os estudos, (dis)posições para com a literacia, expectativas sobre a formação e sobre a transformação das suas identidades letradas. Seis meses após a conclusão do processo de RVCC e, portanto, no momento “após a formação”, realizaram-se novamente entrevistas aos sujeitos, desta vez com o intuito de compreender o modo como o processo

formativo contribuiu para outros envolvimento dos indivíduos com os textos nos vários domínios de vida.

A parte do estudo desenvolvido na região do Minho, no Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho, envolveu 16 Centros de formação (chamados Centros de Novas Oportunidades - CNOs). Nestes Centros foram inquiridos 113 sujeitos, aleatoriamente selecionados entre os que acorriam aos Centros para certificação. Destes, com base em critérios de representatividade de género e de escolaridade base, foram entrevistados à entrada e saída do processo 15.

Para este texto, centramo-nos apenas nas entrevistas junto de 5 adultos os quais, no momento em que davam entrada nos CNOs e eram encaminhados para o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível básico, encontravam-se em situação de desemprego. A constituição desta amostra ficou a dever-se, essencialmente, ao facto de estes sujeitos partilharem a mesma situação de desemprego que cerca de 80% dos 113 inquiridos viviam, não detendo qualquer vínculo de trabalho; de representarem, ainda, um grupo que, por não partilhar do mesmo capital cultural das classes dominantes, é injusta e falsamente rotulada de ignorante e de “iletrada” e tomada como entrave ao desenvolvimento e progresso da sociedade; finalmente por serem representativos de uma população que, por imposição do Estado, se viu obrigada a frequentar o processo de RVCC, como se vê nas palavras de uma das entrevistadas: “*E ao princípio, digo, já chorei com a minha filha, queria desistir. Só que não desisti, que tinha medo que me cortasse o fundo de desemprego. [...] Só que eu fui para casa, não dormia. [...] Andei duas ou três dias assim*” (Rosa).

Estes cinco adultos, cujos nomes fictícios são Jorge (58 anos), Albano (37 anos), Marta (49 anos), Rosa (62 anos) e Margarida (44 anos), antes de se verem privados de emprego, eram, no caso das mulheres, costureiras na indústria têxtil, e no caso dos homens, proprietário de uma empresa que empregava um considerável número de estucadores (Albano) e agente comercial com larga experiência na área de vendas e de finanças (Jorge).

Detinham todos baixas habilitações e escassa frequência escolar: as mulheres tinham ficado pelo 4º ano de escolaridade, embora Margarida tivesse ainda frequentado o 5º ano até o final do primeiro período de aulas. Quanto aos homens, Albano completara o 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano) e Jorge, em Angola, o 5º ano liceal, que corresponde hoje ao 9º ano de escolaridade. À

exceção de Albano, que reprovou uma única vez no 5º ano, os restantes sujeitos concluíram os seus poucos estudos no tempo previsto para os diferentes graus de ensino.

Este percurso escolar encontra justificação, sobretudo, nas dificuldades económicas das famílias e na estreita relação com a vontade de se ser financeiramente independente:

Eu fui servir porque a minha mãe tinha necessidade. [...] Quando a minha irmã saiu da escola, já havia a [...] telescola. [...] O senhor padre [...] disse que era bom pôr os filhos e a minha mãe: – Vou, vou. Eu vou pôr a minha, mas é já a ganhar dinheirinho. (Rosa).

Ela [a professora primária] queria que eu fosse estudar e eu não... porque eu tinha que trabalhar para ajudar a minha mãe. [...] Olhe, não havia dinheiro e diz que quem não tinha dinheiro não tem vício. (Marta).

[...] Eu andava na escola, eu trabalhava, eu estudava, andava teso. Queria dinheiro para jogar, para beber uns sumos com os meus colegas ao fim de semana, que a gente... Sabe como é? Nós éramos novos, por isso, dávamos a nossa voltinha. Metia a mão ao bolso era só cotão. Trabalhar por trabalhar, pumba, vou trabalhar para mim. (Albano).

Além disso, também a tradição cultural da época passava por abandonar o sistema escolar quando o primeiro ciclo (quatro anos) era completado. Esta é uma das razões para Marta, Rosa e Margarida terem deixado de estudar. Já em Angola, país onde viveu Jorge até à idade adulta, o mais comum era ingressar no mercado de trabalho depois de se concluir o curso geral dos liceus, sendo pelo menos esse o caso para filhos dos colonos portugueses:

Portanto, era o quinto ano liceal e pronto, parou naquela altura [...]. Naquela altura, era quase o máximo. Só os que queriam mesmo ir para doutores e coisas assim é que tiravam o sétimo. [...] Era o normal. Aquilo dava acesso a todo o tipo de empregos. Com o nono ano, entrava em qualquer banco para o Estado, em todo o lado. (Jorge).

Práticas situadas e transformadas

A análise das trajetórias de vida destes cinco adultos partiu do princípio que “examinar as relações entre vidas e aprendizagem não implica unicamente olhar para o que está a acontecer nas vidas das pessoas, num dado momento, mas também desenvolver uma compreensão do lugar de onde vêm” (BARTON et al., 2007, p. 19). Por isso, olhámos para a vida destes cinco sujeitos, naquilo que ela trazia para o processo de RVCC e que fazia deles aquilo que são naquele momento particular – suas práticas, identidades e capitais (CARRINGTON; LUKE, 1997).

De imediato, foi possível concluir que a leitura e a escrita constituem atividades frequentes nos contextos sociais em que estas pessoas participam, reforçando dados obtidos pelo questionário, em que se concluiu que 70,8% dos adultos liam diariamente e que 60,7% escreviam com regularidade. Sendo a leitura uma prática mais generalizada, é frequente a redação de recados, cálculos, notas pessoais, mensagens no telemóvel e na internet, maioritariamente como forma de estabelecer comunicações a distância e de tratar de situações do dia a dia. Rosa e Marta escrevem ainda, e respetivamente, comentários a textos religiosos e desabafos num diário, como forma de dar sentido às suas opções e experiências de vida.

Se olharmos para o percurso de vida destes cinco adultos, verificamos que, relativamente às práticas de escrita na sua vida passada (reduzidas que eram à produção de trabalhos escolares), estas são agora em maior número, algumas delas geradas, paradoxalmente, pela perda de emprego:

[...] Respondi a anúncios de emprego para a área comercial [...] pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e assim. [...] Através de jornais. (Jorge).

E agora dediquei-me mais um bocadinho ao computador, porque a necessidade exige. Atualmente, quem não andar na internet [à procura de emprego] não tem hipótese; consulta aqui, consulta ali, consulta acolá e a gente tem que andar sempre a consultar porque [...] temos sempre uns mails a chegar [...]. (Albano).

A leitura bastante frequente de jornais, revistas, contas, faturas, folhetos de publicidade, legendas de televisão e mensagens de telemóvel

apresenta motivações várias: a informação, a organização pessoal, o lazer, até a aprendizagem de coisas novas. Se entre estes adultos predominam práticas de natureza instrumental, para Rosa, Marta e Jorge, frequente é também a leitura de livros, especializados em função das suas posições sociais e estados de espírito: Rosa é catequista e lê diariamente a Bíblia; Marta, na luta contra a depressão, lê livros de autoajuda; e Jorge, que se apresenta como arqueólogo amador, lê regularmente livros de História e de Geografia universais.

Se olharmos para o passado de uso de textos, por parte destes homens e mulheres, vemos como agora, adultos, a leitura e a escrita está muito mais presente, podendo concluir como a vida adulta carrega consigo responsabilidades que exigem práticas especializadas nos domínios de ocupação maioritária dos sujeitos. A par destas práticas especializadas na atividade profissional, é a frequência de um contexto de educação que acaba por alargar com muito mais amplitude os mundos textuais destes adultos.

Curiosamente, embora sejam múltiplas e variadas as práticas de literacia em que os sujeitos se envolvem, o facto de, numa grande parte, elas serem de natureza privada, levando com que os adultos não as identifiquem e/ou reconheçam como práticas de leitura e escrita válidas ou pelo menos equiparáveis a outras, as dominantes, específicas de domínios como o escolar:

[Em resposta à interpelação se, apesar de não saber escrever textos de índole literária, sabia preencher documentos] *Ah sim, isso é outra história! Isso é outra história. [...] Se quiser aqui uma declaração faço já aqui [...].* (Jorge).

[À pergunta se realmente não escrevia nada, nem mesmo mensagens de telemóvel] *Ah, sim! Mensagens faço muitas mensagens, escrevo muitas mensagens* (Margarida).

Hoje em dia é que não sei [porque é que as pessoas não leem, especialmente os jovens]. Também não têm tempo para essa... são tantas coisas: é o telemóvel, é o não sei quê, é o computador, é... é todo o tipo de oferta de... não leem. A minha filha adora ler e poucos livros lê. (Jorge).

A par deste não reconhecimento e valorização das suas práticas de leitura, estes adultos assumem – aprenderam a assumir – uma posição de exclusão face

a práticas que consideram pertencentes à comunidade dos “legitimamente” letrados: “*Sabe que eu não sou como vocês. [...] Ler uma fatura não é como ler um livro*” (Albano). Este mesmo adulto, que parece ter aprendido bem a lição da escola ao dizer que só quem “insiste nos livros” consegue ler e escrever sem dificuldades, é o mesmo que diz também que agora, depois da certificação escreve com frequência *emails* à esposa, sentindo-se mais confiante na escrita de textos longos, algo com que não estava familiarizado.

Se nas práticas de leitura e escrita é visível mudança, não é ousado dizer-se que ela existe também no plano do desenvolvimento linguístico e comunicativo. Comparando os enunciados das respostas na primeira entrevista com os da última após a certificação, é notório o desenvolvimento lexical, associado ao prazer de dizer palavras novas e “difíceis”, a fluência sintática e o uso de linguagem especializada e até de metalinguagem, ao falar sobre as suas práticas.

Mas é sobretudo ao nível do discurso que são evidenciadas reconfigurações. Com efeito, é no juízo sobre si próprios e sobre o que é legítimo em termos de práticas de literacia que se manifesta uma das grandes mudanças na identidade letrada dos adultos. No final do processo, que apenas era de reconhecimento das suas competências, mas em que até certo ponto eles foram alunos, em aulas com professores, estes adultos apresentam-se como tendo adquirido traços identitários dos que os certificaram: ao demarcarem quem “tem direito” a ser letrado, deixam visível a apropriação dos valores, crenças, atitudes e comportamentos partilhados pela comunidade letrada legítima. Se à entrada do processo eles exibem “uma imagem”, como se lê em Laffin (2012, p. 158), “desvalorizada [...] de si”, no contexto das práticas de letramento e das relações sociais, aquela demarcação é uma forma de identificação, na medida em que desse modo mostram que também “partilham” os valores da comunidade.

Para concluir

Nos percursos de vida destas três mulheres e dois homens, vemos como os seus mundos textuais foram diversificando e especializando nos diversos domínios de prática em que vão participando, inclusivamente, no domínio escolar em que entraram por via do RVCC. Nestas mutações, vê-se, por exemplo, como as motivações para ler e escrever passaram a destacar “o para

aprender”. Nesse sentido, processos com o RVCC são determinantes nos processos mais vastos da educação ao longo da vida em que se espera que estes sujeitos participem.

Na relação de forças entre práticas vernáculas e dominantes, as vernáculas do quotidiano prevalecem. O que muda é a maior consciência que delas têm os sujeitos. Consciência que é de dois modos: tanto da sua existência como do seu “pouco” valor na comunidade letrada. Dessa forma, um dos lugares de reestruturação da identidade destes adultos é o seu posicionamento face a quem “merece” título de “sujeito letrado”: só o merecem os que são detentores de um elevado grau de escolaridade, indicador do domínio de sofisticadas competências de leitura e escrita a que se associam capacidades cognitivas especiais. Do mesmo modo, será a ideia dominante de que a leitura que “conta” socialmente é a leitura de livros que os leva à necessidade de falar sobre os livros que guardam em casa, o número e tipo dos que já leram, dando, por vezes, ênfase ao número de páginas que contêm.

Parece, assim, haver um esforço por parte dos adultos em adequar-se às características que consideram identitárias dos *insiders* (GEE, 2005) das comunidades educativas: quem frequenta o processo de RVCC deve ler livros, quem frequenta o processo de RVCC deve valorizar a leitura:

Gosto muito de ler. É uma coisa que eu gosto. Gosto mesmo muito de ler. [...] Li sempre. [...] Às vezes adormecia com o livro. (Margarida).

Ler, ler é a minha paixão, é ler. [...] Tenho mesmo o vício (Jorge).

Neste quadro, em que os adultos viram de facto ampliados os seus repertórios de práticas de literacia, pode dizer-se que estes processos formativos acabam igualmente por funcionar como disposições de habilidades para a inclusão e que estas, sim, são capital conhecimento realmente útil.

Notas

1 Projeto PTDC/CPECED/105258/2008, desenvolvido no Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho e no Centro de Investigação Sobre o Espaço e Organizações (CIEO) da

Universidade do Algarve, com financiamento de fundos nacionais, através da FCT/MCTES (PIDDAC) e cofinanciamento do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade (POFC).

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Patrícia. *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta, 2008.
- ÁVILA, Patrícia; GOMES, Maria do Carmo. Literacia, competências e aprendizagem ao longo da vida. In: FÓRUM DE PESQUISAS CIES, Lisboa, 6 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Literaciacompetenciaseaprendizagemaolongodavida.pdf>>. Acesso em: out. 2013.
- BARTON, David et al. *Literacy, lives and learning*. London: Routledge, 2007. 180 p.
- BENAVENTE, Ana (Coord.). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CARRINGTON, Victoria; LUKE, Allan. Literacy and Bourdieu's sociological theory: a reframing. *Language and Education*, London, v. 11, n. 2, p. 96-112, 1997.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *Educação e literacias: Relatório da disciplina*. Grupo Disciplinar de Metodologias da Educação do Departamento de Metodologias da Educação – Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga, 2006. 119 p. (Manuscrito não publicado).
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira de. (Re)defining literacy: new roles of the workplace. In: BRON JR, Michal; GUIMARÃES, Paula; CASTRO, Rui Vieira de. *The State, civil society and the citizen: exploring relationships in the field of adult education in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. p. 185-195.
- GEE, James Paul. *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata, 2005. 231 p.

- GOMES, Maria do Carmo. *Literacia e educação de adultos: percursos, processos e efeitos*. 2002. 364 f. Tese (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.
- GOMES, Maria do Carmo (Coord.). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos: nível secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional, 2006. 92 p.
- GRAFF, Harvey. *The literacy myth: literacy and social structure in the 19th century city*. London: Academic Press, 1979. 353 p.
- HAMILTON, Mary; HILLIER, Yvonne. *Changing faces of adult literacy, language and numeracy: a critical history of policy and practice*. London: Trentham Books, 2006. 208 p.
- HAMILTON, Mary; PITT, Kathy. Challenging representations: constructing the adult literacy learner over 30 years of policy and practice in the United Kingdom. *Reading Research Quarterly*, Newark, v. 46, n. 4, p. 350-373, 2011.
- KIRSCH, Irwin. *The International Adult Literacy Survey (IALS): understanding what was measured: research report*. Princeton: Educational Testing Service, 2001.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes, Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 25, n. 2, p. 141-165, 2012.
- MELO, Alberto (Coord.). “S@ber + ”: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e da Formação de Adultos, 1999-2006, Lisboa: ANEFA/GMEFA, 2001.
- MELO, Alberto et al. *Uma aposta educativa na participação de todos: documento de estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Portugal: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e da Inovação, 1998.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

STREET, Brian. Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, Michigan, v. 39, n. 4, p. 417-423, 2005.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995. 184 p.

Educación de adultos: nuevas oportunidades para la literacidad

Resumen

En una sociedad estructurada casi por completo sobre textos escritos, las prácticas de literacidad con que los individuos participan todos los días, son de diferente orden y complejidad. La creencia de que la participación en el mundo de la escritura depende solamente del dominio específico de habilidades de comprensión (principalmente) y de producción de textos se ha deconstruido teórica y empíricamente, en particular en el contexto de lo que se ha dado en llamar Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que defienden la literacidad como un conjunto de prácticas sociales, histórica y culturalmente situadas, donde eventos mediados por textos tienen lugar. Esta misma perspectiva coloca bajo la lupa lo que cuenta como literacidad y, al hacerlo, la relación entre las literacias institucionales o dominantes y las vernáculas o personales. En este trabajo, se presentan resultados de un estudio llevado a cabo con adultos que participaron en un proceso de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias (RVCC) en Portugal, cuyo principal objetivo fue entender cómo un proceso de este tipo contribuye a la transformación de las identidades letradas. Los datos fueron recogidos a partir de cuestionarios con 113 adultos, colección de documentos y entrevistas. Del análisis y el cruzamiento

Adult education: new opportunities for literacy

Abstract

In a society almost entirely structured on written texts, literacy practices with which individuals must be involved daily are of all kinds and complexity. The belief that participation in the written world depends only on the domain of specific comprehension skills (mainly) and of production of texts has been deconstructed theoretically and empirically, particularly in the context of what has come to be called New Literacy Studies that advocate literacy as a set of social practices, historically and culturally situated, where events take place mediated by texts. This same perspective puts under scrutiny what counts as literacy and, in doing so, the relationship between institutional or dominant literacies and personal or vernacular. In this paper, we present some results of a study conducted with adults involved in a process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC), whose main objective was to understand how such an educational process contributes to the transformation of literate identities. Data were collected through questionnaires with 113 adults, collection of documents, and interviews. Analysis of the obtained information allowed to see the richness and variety of the use of texts by those adults considered 'illiterate', but also other changes in their literate identities,

de la información obtenida se puede concluir una variedad de prácticas de uso de textos y una ampliación del repertorio de los adultos considerados “iletrados”, y también cambios en su identidad de lectores y escritores, especialmente en lo que se refiere a su “nuevo” posicionamiento frente a sus prácticas vernáculas.

Palabras claves: Educación de adultos. Nuevas Oportunidades. Literacidad.

particularly as regards their ‘new’ viewpoints towards their vernacular practices.

Keywords: Adult Education. New Opportunities. Literacy.

Maria de Lourdes Dionísio
E-mail: mldionisio@ie.uminho.pt

Recebido em: 20/12/2013
Versão final recebida em: 31/1/2014
Aprovado em: 7/2/2014