



## LITERACIAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

### **Maria de Lourdes Dionísio**

Professora Associada, Centro de Investigação em Educação, Grupo de Investigação Tecnologias, Multiliteracias e Currículo, Universidade do Minho. E-mail mldionisio@ie.uminho.pt

Apesar de muitas evidências em contrário (GRAFF, 1979; CARRINGTON; LUKE, 1997), nas sociedades contemporâneas está fortemente enraizada a convicção de que a prosperidade dos países depende de ‘níveis de literacia’ das populações. Com efeito, as “perspetivas económicas da literacia”, adotadas por muitos organismos e não apenas pelo discurso corrente, assumem que um dos indicadores de progresso é a literacia (por exemplo, UNESCO, 2006; DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009). Na medida em que esta crença tende também a posicionar os indivíduos, sem ou com pouca escolarização, quase “como marginais” e “socialmente excluídos” (HAMILTON; PITT, 2011, p. 350), a sua “falta de literacia” constitui uma preocupação de políticas públicas dos governos, por exemplo da área da OCDE, traduzidas em mecanismos de monitorização, medidas e programas. Também a UNESCO (2006) tem assumido que o desafio que as questões de literacia colocam aos países só pode ser enfrentado se se aumentar a qualidade da educação primária e secundária e se se intensificarem os programas explicitamente orientados para a literacia de jovens e adultos (UNESCO, 2006, p. 17).

Em Portugal, a resposta a esse desafio encontrou corpo em reformas, como se pode ler no relatório de 2009, do Plano Nacional de Leitura, *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*, do tipo: “aumento da escolarização e o alargamento dos horários na educação pré-escolar, a redução do abandono escolar precoce e o aumento dos níveis de conclusão do ensino secundário, bem como a melhoria global do acesso ao ensino superior” (DATA ANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009, p. 65). Nesta data, constatava o mesmo relatório que, em Portugal, era visível uma ênfase geral tanto em “medidas tendentes a melhorarem a qualidade do ensino e os resultados no mercado de trabalho, bem como um enfoque nos conhecimentos e competências da população escolar em alternativa à aquisição de qualificações baseadas simplesmente no currículo” (id. ibidem).

Um dos casos mais representativos destas medidas foi o programa Novas Oportunidades destinado a jovens em risco de abandonar o sistema de ensino e a adultos com necessidades de requalificação. No que respeita aos jovens, visava-se aumentar a oferta de cursos com dupla certificação e criar cursos adicionais para que os jovens pudessem completar o 9º ano de escolaridade através de percursos profissionais especializados. No que respeita aos adultos, as ações eram dirigidas, sobretudo por meio do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos que não tinham concluído o 9º ano de escolaridade, com o objetivo de promover a sua integração na educação formal (OECD, 2008, p. 136).



# ALFAEJA

## II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

Apesar de nem sempre se enunciar explicitamente nos documentos reguladores destas medidas que ‘a literacia’ é um dos objetivos do programa, podemos dizer que ela assumia, no caso do RVCC, um estatuto particular: o de meio e fim das aprendizagens. Com efeito, todo este 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; ao mesmo tempo, 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). Esta hipótese sobre o papel da literacia no processo é também confirmada nos processos e modalidades que concretizam o programa onde se institui a literacia como eixo essencial de ação (CASTRO; LARANJEIRA, 2009; GOMES, 2006).

No caso dos cursos para os jovens, a “literacia” assume uma posição diferente. Com efeito, embora também não seja diretamente instituída como objetivo primeiro, as competências de leitura e escrita estão explicitamente previstas no currículo da disciplina de Língua Portuguesa que integra a matriz curricular dos diversos tipos de cursos: Cursos de Educação e Formação, Cursos de Aprendizagem, Cursos Profissionais. Com alguma variação, sobretudo quanto aos objetos de leitura e escrita, as disciplinas de Língua Portuguesa/Português, “visam o desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua”, concedendo “particular importância à reflexão sobre a sua estrutura e funcionamento, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 3). Como pode desde já concluir-se, trata-se de uma abordagem à leitura e à escrita muito próxima da do currículo regular. Curiosamente, é nas disciplinas Cidadania e Mundo Actual e Cidadania e Sociedade, que conjuntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa/Português, Língua Estrangeira e Tecnologias de Informação e Comunicação, integram a Componente Sociocultural de Formação, que explicitamente é referida a literacia: “A grande finalidade de uma disciplina com esta designação, no contexto da educação e formação para o mundo do trabalho, será de habilitar os jovens para viver e agir como cidadãos responsáveis e livres numa sociedade democrática, o que inclui a sua integração no mundo do trabalho. Esta finalidade implica conhecimentos e competências no domínios da responsabilidade social e moral, da participação na vida da comunidade e da literacia política, jurídica, económica, ambiental, social e cultural” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 3)

Uma análise detalhada dos planos curriculares destes Cursos, apesar da referência à “capacidade crítica e reflexiva” (Id.Ib.) pode, ainda assim ser vista, como aspirando ao desenvolvimento do que se tem chamado “skills básicos” (HAMILTON; HILLIER, 2006, p. 22), num entendimento de literacia como “conjunto autónomo de capacidades” (UNESCO, 2006), ou seja perfilhando uma concepção instrumental da leitura e da escrita.

Contudo, sobre estes processos formativos no campo da educação de jovens e adultos é possível um outro olhar, nomeadamente instituindo as histórias e práticas situadas de leitura e escrita dos sujeitos como os verdadeiros lugares de “avaliação” dos efeitos da frequência de tais processos. Na verdade, independentemente dessa



concepção instrumental dos usos do escrito, ao inserirem-se os adultos num determinado domínio de prática, podem, de facto, gerar-se condições para os dotar de 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 & 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. Ou seja, adquirir, aprender e exhibir os traços identitários do sujeito letrado resulta, pois, de vários processos sociais, segundo as normas e ideologias das instituições ou grupos que configuram os contextos onde os sujeitos atuam.

Nesta perspetiva, será do envolvimento nos eventos de literacia que ocorrem nas diferentes esferas – atinentes tanto a *práticas de literacia dominante*, aquelas que apresentam características muito próximas das de instituições formais como a escola, como a *práticas vernáculas*, geralmente pouco valorizadas porque enraizadas na experiência quotidiana – que se vão (re)construindo as identidades letradas dos sujeitos: suas linguagens, modos de aceder, usar e valorizar os textos. E, neste sentido, impõem-se perguntas como: que bens cognitivos e culturais, particularmente no que diz respeito a práticas textuais, possuem já os adultos? De que forma as práticas culturais e textuais em que os adultos se envolvem durante estes processos educativos são posteriormente incorporadas nas suas vidas? Quais são os indicadores da ‘mudança’ para sujeito “letrado”?

Em certo sentido, o que está em causa no pensar sobre a Literacia na Educação de Jovens e Adultos é a sua conceptualização enquanto “literacia como conjunto autónomo de skills”, ou seja, como um conjunto tangível de competências cognitivas relativas à leitura e à escrita, muitas vezes consideradas competências básicas e altamente transferíveis, que são independentes do contexto em que são adquiridas e do percurso de vida das pessoas que as adquire; enquanto “literacia como prática aplicada e situada”, quer dizer como prática social, embutida nos contextos sociais, variando de contexto para contexto; “literacia como processo de aprendizagem”, isto é, mais do que um produto de intervenções educativas limitadas e muito focalizadas, a literacia é um processo de aprendizagem ativo e de grande amplitude; e “literacia como texto” ou seja como envolvimento com formas particulares de construção de sentidos (UNESCO, 2006, p. 148).

O projeto de pesquisa intitulado *Mudar de vida: a literacia na educação de adultos* (PTDC/CPE-CED/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<sup>1</sup>, e a intervenção com jovens em risco de abandono escolar, nas oficinas de literacia do Vale do Minho (Dionísio et al, 2007) servir-nos-ão para, nesta apresentação, discutir aquelas conceptualizações, nomeadamente, dando conta de como a “preparação para o mercado de trabalho” é um objetivo muito redutor quando comparado com o que os jovens e adultos realmente ‘adquirem’, quanto a práticas de leitura e escrita, com a frequência da “escola” ou “quase escola”. Com efeito, entre as aquisições mais importantes, embora não necessariamente definitivas, é sem dúvida a do capital simbólico que, tudo indica, passa a fazer parte do *kit* de identidade destes jovens e adultos, servindo, assim, de facto, como meio de ser reconhecido por e ter acesso ao discurso dominante.

**Palavras-chave:** Literacia; Educação de Jovens e Adultos; Conceptualizações



## REFERÊNCIAS

- CARRINGTON, Victoria; LUKE, Allan. Literacy and Bourdieu's sociological theory: a reframing. **Language and education**, London, v. 11, n. 2, p. 96-112, Jul., 1997.
- CASTRO, Rui; LARANJEIRA, Rómima. Educação e formação de adultos em Portugal. Concepções de literacia no discurso pedagógico oficial. **Fórum**, Braga, 42-43, p. 95-110, 2009.
- DATA ANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED (2009). **A Dimensão Económica da Literacia em Portugal**: uma análise. Lisboa: GEPE. 137 p.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira de; SILVA, Ana. A relação com o escrito nos *kits* de identidade de adultos em processos de reconhecimento e certificação de competências. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 155-172, 2013.
- 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. 1.ed., Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009, p. 185-195.
- 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 (manuscrito não publicado), 2006. 119 p.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, Mónica; MARTINS, Lurdes; CUNHA, Lídia. (Con)viver com as Letras ou do que foram e como foram as oficinas das Novas Experiências com a Literacia no Vale do Minho. IN: GONÇALVES, Albertino; VIANA, Fernanda L.; DIONÍSIO, Maria L. (Eds.), **Dar Vida às Letras**: promoção do livro e da leitura. Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho, 2007. vol. 1, cap. 3, p. 47-58.
- GEE, James Paul. **La ideología en los discursos**. Lingüística social y alfabetizaciones. 1.ed. Madrid: Ediciones Morata, 2005. 231 p.
- 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, K. Challenging representations: constructing the adult literacy learner over 30 years of policy and practice in the United Kingdom. **Reading Research Quarterly**, 46, 4, p. 350-373, 2011.
- MELO, Alberto; QUEIRÓS, Ana Maria; SANTOS SILVA, Augusto; SALGADO, Lucília; ROTHES, Luís; RIBEIRO, Mário. **Uma Aposta Educativa na Participação de Todos**. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos.



# ALFAEJA

## II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

Portugal: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e da Inovação, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). **Cursos de Educação e Formação. Programa da Componente de Formação Sociocultural.** Disciplina de Língua Portuguesa/Português. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). **Programa de Cidadania e Mundo Actual / Sociedade.** Cursos de Educação e Formação. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

OECD (2008). *OECD. Economic Surveys: Portugal.* Volume 2008/9, June. Paris: OECD

UNESCO (2006). **Education for All. Literacy for Life.** EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO. 448 p.