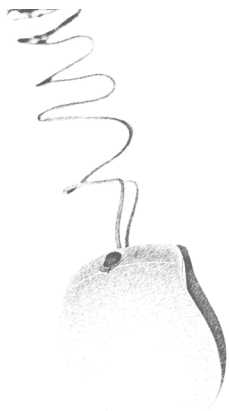


Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, Práticas e Atores



Organizadores:
Natália Alves, Sonia Maria Rummert
e Marcelo Marques



Ficha Técnica

Título:

Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil:
Políticas, Práticas e Atores

Coordenação Natália Alves, Sonia Maria Rummert e Marcelo Marques

Edição Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

1.ª edição Dezembro de 2014

Coleção Encontros de Educação

Composição e arranjo gráfico Fragoso Pires

Disponível em www.ie.ulisboa.pt

Copyright Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa

ISBN 978-989-8753-01-4



Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, Práticas e Atores

5	INTRODUÇÃO		
11	Parte 1 – Políticas de Educação de Jovens e Adultos em Portugal e Brasil		
13	A Conceção e Implementação da Nova Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal: sinopse histórica de uma viragem na Agenda Política Nacional (1996-1999), por Rosanna Barros		
30	Inserção Profissional de Jovens inscritos no PROJOVEM Trabalhador: um circuito fechado?, por Marileia Maria da Silva		
45	Implementação da Educação dos Trabalhadores numa rede federal, estadual e municipal – a experiência no Município de Goiânia, por Maria Margarida Machado, Maria Emília de Castro Rodrigues e Miriam Fábria Alves		
58	Territórios e saberes tradicionais: categorias fundamentais para novos olhares e horizontes na formação de jovens e adultos trabalhadores, por José Pereira Peixoto Filho, Carolina R. de Souza		
71	Parte 2 – Práticas De Educação De Jovens E Adultos Em Portugal E No Brasil		
73	Trabalho, educação e experiência na formação de jovens e adultos trabalhadores, por Sonia Maria Rummert		
89	Memória, Educação Popular e Educação de jovens e Adultos: elementos para a construção de princípios, saberes e práticas, por Maria Clarisse Vieira		
		104	Formação contínua em contexto de trabalho numa grande empresa: práticas e problemáticas, por Sandra Pratas Rodrigues
		121	Formadores de “Matemática para a Vida” e reconhecimento de adquiridos experienciais: Reflexões sobre a prática docente em EJA, por Maria Cecília Fantinato e Darlinda Moreira
		138	Políticas e práticas da educação de alunos surdos, por Joaquim Melro e Margarida César
		155	Parte 3 – Atores na Educação de Jovens e Adultos em Portugal e Brasil
		157	Mulheres negras e quilombolas: trabalho, resistência e identidades na diáspora afro-brasileira, por Georgina Nunes
		172	O PROEJA: suas propostas e as condições de permanência ou abandono do jovem e adulto, por Angela Maria Corso, Adriana de Almeida e Mônica da Silva Ribeiro
		186	Educadores de adultos: Olhares sobre o percurso profissional e as formas de viver o trabalho dos profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências, por Catarina Paulos
		200	Vidas de literacia – (re)configurações da relação com o escrito entre adultos em processos de RVCC, por Maria de Lourdes Dionísio, Ana Silva e Rui Vieira de Castro

Vidas de literacia — (re)configurações da relação com o escrito entre adultos em processos de RVCC

Maria de Lourdes Dionísio
mldionisio@ie.uminho.pt
CIEd/Universidade do Minho

Ana Silva
acsilva-um@hotmail.com
CIEd/Universidade do Minho

Rui Vieira de Castro
rvcastro@ie.uminho.pt
CIEd/Universidade do Minho

Resumo: No âmbito de um projeto mais vasto centrado nas biografias de literacia de adultos envolvidos em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, neste texto caracterizamos percursos de vida, no que diz respeito aos usos de textos, de 5 adultos desempregados do distrito de Braga que, em 2012, concluíram o 3º Ciclo do Ensino Básico. A partir da combinação de dados recolhidos por questionário e entrevista, que visaram aceder a práticas, conceções e valores da leitura e da escrita, procuramos compreender de que modo a participação no processo de RVCC atuou na transformação das linguagens vernáculas, por um lado, e, por outro lado, na aquisição de novas linguagens sociais, ou seja, de novos modos de falar e escrever em situação. Assumindo-se que as práticas de linguagem são indissociáveis dos contextos socioculturais em que as pessoas se movimentam, em foco estarão as características das práticas de leitura e escrita dos 5 adultos,

especificamente quanto a o quê, para quê e em que circunstâncias leem e escrevem ao longo das suas vidas. Nestes percursos, reconstituem-se as mudanças geradas pela frequência do RVCC, e que moldam as suas identidades de literacia. Entre as principais conclusões, destaca-se nestes sujeitos, tidos como “iletrados”, a presença e variedade de atividades de interação com textos, por meio de textos e sobre textos. Neste sentido, a frequência e finalidade do RVCC contribuem para acrescentar aos kits de identidade destes cinco adultos os traços e os valores que as comunidades letradas atribuem, sobretudo, à leitura.

Palavras-chave: adultos, RVCC, identidades letradas.

Introdução

O início do século XXI assistiu a uma série de alterações na esfera socio-laboral dado, sobretudo, o exponencial desenvolvimento tecnológico. Pequenos e grandes proprietários do comércio e da indústria, atraídos pela promessa da conquista de novos mercados a partir da computadorização dos instrumentos de produção, operaram mudanças significativas nos modelos operativos das empresas, impondo à população ativa a necessidade de saber lidar com tarefas mais complexas, nomeadamente com sistemas semióticos variados que envolvem, regularmente, o processamento de informação escrita.

Dadas as circunstâncias, os trabalhadores que, por razões diversas, não se mostram capazes de se reajustar às novas condições e imperativos laborais são, na maioria das vezes, confrontados com o fenómeno do desemprego. Em Portugal, e por culpa também da crise financeira que se vive um pouco por toda a Europa, foram muitos os que, nos últimos anos, padeceram com essa situação e se viram obrigados a emigrar ou, na falta de oportunidades para isso, a engrossar as listas nos centros de emprego espalhados por todo o país. Aqueles que, por diferentes motivos, não detinham o nível básico de escolaridade (9º ano), e estando economicamente dependentes do apoio estatal, viram-se igualmente obrigados a frequentar processos de educação e formação de adultos, nomeadamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), ministrado em Centros de Novas Oportunidades (CNO's).

Na medida em que a certificação é o corolário de um conjunto de procedimentos sustentados pela leitura e produção de textos – redação de histórias de vida, produção de portefólios, entre outros – tanto em eventos de aferição de competências como de formação em áreas de Competências-Chave como Linguagem e Comunicação, este contexto constitui o campo ideal para o estudo das práticas de literacia de adultos, os quais, apesar de comumente considerados ‘iletrados’, desde sempre tiveram, pelas necessárias circunstâncias sociais, práticas variadas de uso do escrito. Possuindo, por isso, à entrada dos processos de RVCC, aquilo que podemos designar como uma “identidade letrada” que não é, contudo, legitimada pelas instituições dominantes como a Escola, em benefício das aprendizagens dos adultos em contextos desta natureza é relevante indagar como são desafiadas transformadas as práticas pessoais (‘vernáculos’, portanto) de usos de textos destes indivíduos e de como se dá e manifesta a apropriação das características identitárias dos *insiders* de comunidades letradas. A resposta a estas questões encontra-se em desenvolvimento no âmbito do projeto “A vida em mudança. A literacia na educação de adultos” (PTDC/CPE-CED/105258/2008), em curso nas Universidades do Minho e do Algarve, que envolveu, por meio de um questionário, um total de 227 adultos e, por meio de entrevistas, 39. Neste texto, caracterizamos, especificamente, as biografias de literacia de cinco destes sujeitos, em situação de desemprego e que, em setembro de 2012, concluíram o processo de RVCC de nível básico.

A ideia de que o desenvolvimento das sociedades não está dependente das habilidades dos indivíduos para codificar e decodificar textos, embora ainda não seja hoje assumida pelos discursos oficiais dominantes, já há muito que é defendida com base, por exemplo, nos acontecimentos históricos que em Inglaterra marcaram o século XVIII - “In much of Europe, and certainly in England, (...) industrial development (...) neither was built on the shoulders of a literate work force nor served to increase popular levels of literacy (...)” (Graff, 1987: 32) –, bem como com base num entendimento de ler e escrever que, mais do que técnicas, são práticas sociais, histórica e culturalmente situadas.

Neste quadro de complexidade de conceitos e visões sociais a eles associadas, começamos, no primeiro ponto, por esclarecer os pressupostos teóricos que sustentam o nosso estudo, dando a conhecer as diferentes conceções em torno da literacia. Enunciamos, depois, os procedimentos metodológicos adotados e procedemos à caracterização dos adultos que constituíram a amostra. O exercício prossegue com a reconstituição das trajetórias de vida dos cinco sujeitos, no que

respeita aos usos de textos num quadro de assunções analíticas em que avultam: a sua multiplicidade, dada a associação intrínseca a diversos domínios sociais e a sua natureza motivada, porque meio de outras práticas culturais mais vastas. No contexto das trajetórias traçadas, e para dar, por fim, resposta ao objetivo último que norteou a nossa pesquisa, damos conta das ‘novas’ configurações dos *kits* de identidade dos indivíduos, ao identificar transformações nos modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir, a que se associam determinados usos de objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias para ‘ativar’ identidades relevantes num dado contexto (Gee, 1996), por ação do processo de RVCC.

1. Entendimentos de literacia

A emergência, no final do século XX, de uma sociedade cada vez mais estruturada à volta da palavra escrita voltou os holofotes para as formas como os indivíduos lidam com os textos, no quadro de finalidades pessoais, sociais e institucionais. Entende-se, por isso, a intensificação do número de estudos centrados na monitorização dos desempenhos em literacia das populações, nomeadamente a adulta. A sustentá-los estão, frequentemente, discursos que associam a um afirmado *deficit* de literacia consequências sociais e individuais desastrosas:

experts have pinpointed illiteracy as one of the primary causes of low productivity, high unemployment, insufficient food supply and poor health conditions. They have also underscored the correlation of several social and economic indicators such as the fertility rate, mortality rate average life expectancy and per capita income to the illiteracy problem (UNESCO, cit. por Walter, 1999: 39);

(...) adults who are low or non-literate are seen to lack the intellectual capabilities necessary to adapt and prosper in the modern world, to process and negotiate the changing demands of technology, communications, the workplace, the educational system and the machinery of the modern nation-state (Walter, 1999:36-37).

Estas crenças, que sobrevalorizam o papel da literacia no progresso das comunidades, encontram materialização em ações políticas da esfera da educação e formação de adultos, como o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação

de Competências (RVCC), em Portugal. Com o regresso dos mais “iletrados” e socialmente desfavorecidos aos contextos formais de aprendizagem, espera-se expandir, não necessariamente de modo direto, as suas competências de leitura e escrita.

A fundamentar a implementação do RVCC ou quaisquer outras iniciativas formativas orientadas para adultos tem estado, maioritariamente, uma visão de literacia enquanto domínio de técnicas e capacidades que se adquirem independentemente dos contextos onde são produzidas e usadas. Ou seja, é frequente encontrar na argumentação fundadora destas medidas o discurso do desenvolvimento de competências básicas, como por exemplo, na seguinte afirmação do Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos: “A par do desenvolvimento das competências básicas de literacia – entendidas como a capacidade de processar informação escrita na vida quotidiana através da leitura, da escrita e do cálculo...” (Gomes, 2006: 13). Neste entendimento, parece pressupor-se que o ato interpretativo de qualquer tipo de texto está exclusivamente associado a capacidades cognitivas – que, no essencial, se prendem a maior parte das vezes com o conhecimento da língua, o qual, uma vez adquirido, pode ser aplicado em qualquer circunstância de vida. A esta conceção instrumental dos usos da escrita, Street (1984; 1995; 2005) chamou *modelo autónomo*, por oposição à perspetiva sócio-histórica e identitária que veio a designar de *modelo ideológico* (cf. também Kleiman, 1999, 2010; Soares, 1998). O modelo ideológico de literacia entende a literacia como um conjunto de práticas sociais, contextual e temporalmente situadas, e observáveis em eventos mediados por textos (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000), refutando, dessa forma, a sua conceção enquanto capacidade de decifração de textos escritos, como algo técnico, resultado de *skills* independentes (Luke & Freebody, 1999; Gee, 2005).

Nesta linha de pensamento, adotada pelos “Novos Estudos de Literacia” (New Literacy Studies ou NLS), as práticas de literacia – unidades básicas de uma teoria social da literacia (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000) – são modos culturais de utilização da linguagem escrita a que as pessoas recorrem diariamente e que moldam os eventos de literacia, isto é, os episódios observáveis onde a literacia assume um papel específico e os textos estruturam as interações e os processos de interpretação dos sujeitos (Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Dionísio, 2006; Fischer, 2007; Keating, 2002; Torrão, 2007). Em tais eventos, os modos como se usam os textos variam e, nesta variação, podem apresentar características (não apenas linguísticas) mais próximas ou mais afastadas das instituições sociais que

definem o que é legítimo dizer e fazer com a linguagem (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000).

Assim sendo, ser letrado num determinado domínio de prática é possuir e poder exibir um “bilhete de identidade” que inclui traços pessoais não apenas relativos às habilidades e processos de manipulação da palavra escrita, mas também 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 (Dionísio, 2006; Dionísio & Castro, 2009).

Nesta teoria social, pressupõe-se, deste modo, 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. (Barton, Ivanic, Appleby, Hodge & Tusting, 2007), cada qual mobilizando a linguagem social e identidade específicas dessas esferas – em que há modos ‘preferidos’ de fazer sentidos com os textos, formas particulares de os usar e, mesmo, de sobre eles falar. A possibilidade de adquirir, aprender e exibir os traços identitários de cada esfera – o pai de família, o trabalhador, o membro do clube recreativo, ... - resulta, pois, de vários processos de socialização, segundo as normas e ideologias das instituições ou grupos que configuram os contextos onde os sujeitos atuam. Daqui depreende-se que é do envolvimento nos eventos de literacia que ocorrem nas diferentes esferas – moldados não só por *práticas dominantes*, que apresentam características muito próximas de instituições formais como a escola, mas também por *práticas vernáculas*, geralmente pouco valorizadas porque enraizadas na experiência quotidiana (Barton, 1994) – que resulta a transformação das identidades letradas dos sujeitos: suas linguagens, modos de aceder, usar e valorizar os textos.

Comungando dos princípios que fundamentam a perspetiva social de literacia, nos tópicos seguintes apresentamos a componente empírica do estudo.

2. Vidas de literacia de adultos em processo de RVCC

Os dados que aqui são mobilizados para a compreensão de como a frequência de um espaço formativo como o RVCC tem poder de transformar as identidades de literacia dos sujeitos, tendo por base o *habitus* histórica e socialmente único de cada um, resultam, como foi referido, de um amplo projeto de investigação que agora começa a divulgar as suas primeiras conclusões.

Tal projeto, no seu desenho, previa genericamente três momentos, definidos pela relação dos indivíduos com o processo de RVCC: o antes, o durante e o após a formação. No primeiro momento, recolheram-se dados 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), que pretendia, a partir da recolha de informação sobre alguns aspetos da relação dos adultos com o escrito, reconstituir as suas trajetórias de literacia; isto é, as práticas, finalidades, atitudes, valores e conceções de leitura e escrita que constituem e definem as identidades dos adultos quando ingressam no processo de RVCC.

Com vista a obter dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos que permitissem desenvolver intuitivamente ideias sobre a forma como interpretam 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 feita, 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.

Ainda que no âmbito do projeto de investigação tenham sido, no distrito de Braga, inquiridos por questionário 113 adultos aleatoriamente selecionados, dos quais 15, regendo-se pelo critério de representatividade de género e de escolaridade base, foram entrevistados antes e depois do processo, neste trabalho focamo-nos nas práticas de uso de textos escritos de apenas 5 adultos que, no momento em que davam entrada nos CNO's e eram encaminhados para o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível básico, se encontravam em situação de desemprego. A constituição desta particular amostra ficou a dever-se, essencialmente, a três ordens de razão: i) porque partilhava a mesma situação de desemprego que cerca de 80% dos 113 inquiridos viviam, não detendo qualquer vínculo de trabalho¹; ii) por representar um grupo que, por não partilhar do mesmo

1 Mais de metade dos inquiridos reside em Guimarães, na zona do Vale do Ave, cuja economia é fundamentalmente suportada pela indústria têxtil. Com a crise económica instalada, muitas das fábricas do setor foram obrigadas a encerrar, deixando no desemprego grande parte da população. Agudizando a situação, o facto de muitos destes desempregados, incluindo uma expressiva fração dos sujeitos

capital cultural das classes dominantes, é injusta e falsamente rotulada de ignorante e de 'iletrada', tomada como um obstáculo ao desenvolvimento e ao progresso das civilizações modernas; iii) por ser representativa 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].

Os cinco sujeitos considerados, a quem atribuímos, para salvaguarda das suas identidades, os nomes fictícios Jorge (58 anos), Albano (37 anos), Marta (49 anos), Rosa (62 anos) e Margarida (44 anos), antes de se verem privados do acesso ao emprego, foram trabalhadores da indústria têxtil – caso das mulheres que trabalharam vários anos como costureiras –, construção civil e comércio – Albano foi proprietário de uma empresa que empregava um considerável número de estucadores e Jorge um agente comercial com larga experiência na área de vendas e de finanças.

Em termos de habilitações e frequência escolares, as mulheres ficaram-se pelo 4º ano de escolaridade, embora Margarida tenha ainda frequentado o 5º ano até ao final do primeiro período de aulas. Já no que concerne aos homens, Albano completou 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 estudos no tempo previsto para os diferentes graus de ensino.

A justificar o curto percurso escolar dos cinco adultos estão, essencialmente, as dificuldades económicas de suas famílias, com agregados familiares compostos por 6 a 20 pessoas, em 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

inquiridos, possuem apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico.

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 era completado – outra das razões que levou Marta, Rosa e Margarida a deixarem de estudar para darem início à sua carreira laboral. Já em Angola, país onde viveu Jorge até à idade adulta, o mais comum era ingressar-se no mercado de trabalho depois de se concluir o curso geral dos liceus, sendo pelo menos esse o caso para filhos de colonos portugueses como Jorge:

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].

2.1 Práticas e identidades letradas

A perspetiva social de literacia que, como vimos, rejeita liminarmente qualquer visão da leitura e da escrita enquanto habilidades exclusivamente psico-cognitivas, concebe os usos de textos como atividades humanas de natureza social (Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998). Neste sentido, ler e escrever abrangem tudo aquilo que as pessoas fazem com os textos, nas suas mais diversas formas, no seu dia a dia e nos diferentes eventos sociais em que se envolvem. Tendo em consideração que, em tais eventos, também os modos como se usam os textos variam, tal é a multiplicidade de finalidades existentes, pressupõe-se que a literacia não é a mesma em todas as esferas de vida, podendo, inclusivamente, sofrer variações ao longo do tempo.

Assumindo que “examining the relationship between lives and learning does not simply mean looking at what is going on in people’s lives at any given moment, but also developing and understanding of ‘where they are coming from’ (Barton, Ivanic, Appleby, Hodge & Tusting, 2007: 19), atentámos nas trajetórias de vida destes cinco sujeitos, naquilo que trazem para o processo de RVCC e que fazem deles aquilo que são naquele momento particular – suas práticas, identidades e capitais. Verificou-se que a leitura e a escrita constituem atividades frequentes nos contextos sociais em que os indivíduos participam, reforçando dados do estudo extensivo em que se concluiu que 70,8% dos adultos liam diariamente e que 60,7% escreviam com regularidade (Silva, Arqueiro & Dionísio, 2012). Comparativamente à escrita, a leitura surge como uma prática cultural mais generalizada: a redação de recados, cálculos, notas pessoais, mensagens no telemóvel e na internet, maioritariamente como forma de estabelecer comunicações à distância e de tratar de situações do dia-a-dia, são práticas frequentes na vida destes adultos. No caso de Rosa e Marta, estas ainda escrevem, 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), as práticas de escrita são agora em maior número, algumas das quais despoletadas 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: desde para informação, para organização pessoal, por lazer, passando pela aprendizagem de coisas novas. Para Rosa, Marta e Jorge, frequente é também a leitura de determinado tipo de livros: Rosa, sendo catequista, lê diariamente a

Bíblia; Marta, na luta contra a depressão, lê livros de autoajuda; e Jorge, enquanto arqueólogo amador, lê regularmente livros de História e de Geografia universais.

Relativamente ao seu passado de ‘utentes’ de textos, vê-se como, por um lado, como a vida adulta carrega consigo responsabilidades que envolvem o escrito e, logo, práticas especializadas nos domínios de ocupação maioritária dos sujeitos; por outro lado, como a frequência de um contexto de educação que alarga também os mundos textuais destes adultos.

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, leva a que muitas vezes os adultos não as identifiquem e/ou reconheçam como práticas de leitura e escrita tão válidas quanto 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].

Será até por isto que os adultos, que apenas esporadicamente se envolvem com práticas de literacia mais formais, como a leitura de livros de carácter literário (valorizada pelos contextos de formação) não se consideram pertencentes à comunidade dos ‘legitimamente’ letrados: “Sabe que eu não sou como vocês. (...) Ler uma fatura não é como ler um livro” [Albano]. Contudo, este mesmo adulto que diz que só quem “insiste nos livros” consegue ler e escrever sem dificuldades, é o mesmo que diz também que escreve com frequência *emails* à esposa, sentindo-se mais confiante na escrita de textos longos, algo com que não estava familiarizado.

Se, no plano do desenvolvimento linguístico e comunicativo são observáveis mudanças – relativamente às primeiras entrevistas é óbvio o desenvolvimento lexical, a fluência de expressão e o uso de linguagem especializada e até de metalinguagem ao falar sobre as suas práticas, é sobretudo discursivamente que há reconfigurações. Com efeito, é naquele juízo sobre si próprios e sobre o que é legítimo que se manifesta uma das grandes mudanças na identidade letrada dos adultos: ao demarcarem quem “tem direito” a ser letrado, deixam visível a apropriação dos valores, crenças, atitudes e comportamentos partilhados pela comunidade letrada legítima. Até certo ponto, mais do que exclusão, este posicionamento é uma forma de identificação, na medida em que desse modo mostram que também “partilham” os valores da comunidade.

Conclusão

Olhando para a trajetória destes sujeitos, vemos como os seus mundos textuais se foram diversificando e especializando nos diversos domínios de prática em que vão participando, inclusivamente, no domínio escolar em que entraram por via do RVCC. Também por isto, as motivações para ler e escrever passaram a destacar “o para aprender”, constituindo estes processos como determinantes nos processos mais vastos da educação ao longo da vida em que se espera estes sujeitos participem.

As práticas vernáculas do quotidiano prevalecem, ficando delas mais conscientes os sujeitos; consciência tanto da sua existência como do seu “pouco” valor na comunidade letrada. Neste sentido, uma das reconfigurações do *kit* de identidade destes adultos é o seu posicionamento face a quem “merece” título de ‘sujeito letrado’: com efeito, para estes sujeitos, 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].

Referências Bibliográficas

- Barton, D.** (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell Publishers.
- Barton, D., & Hamilton, M.** (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London/New York: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R.** (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London/New York: Routledge.
- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R., & Tusting, K** (2007). *Literacy, lives and learning*. London/New York: Routledge.
- Dionísio, M. L.** (2006). *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), Portugal.
- Dionísio, M. L., & Castro, R. V.** (2009). (Re)defining literacy: New roles of the workplace. In M. Bron Jr, P. Guimarães & R. V. Castro (Eds.), *The State, civil society and the citizen. Exploring relationships in the field of adult education in Europe* (pp. 185-195). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fischer, A.** (2007). *A construção de letramentos na esfera académica*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada (não publicada), Universidade Federal da Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.
- Gee, J. P.** (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P.** (2005). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomes, M. C.** (coord.) (2006). *Referencial de Competências-chave para a educação e formação de adultos - nível secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Formação Vocacional
- Graff, H.** (1987). *The Labyrinths of literacy. Reflections on literacy past and present*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press
- Keating, M. C.** (2002). O poder de dar nome às coisas: Sobre reconhecimentos e aprendizagens em práticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 131-167.
- Kleiman, A.** (Org.) (1999). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A.** (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: Relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, 28 (2), 375-400.

- Luke**, A., & Freebody, P. (1999). *Further notes on the four resources model*. Acesso em dezembro, 3, de 2010 em: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>.
- Silva**, A., Arqueiro, A., & Dionísio, M. L. (2012). Vidas letradas de adultos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In R. Cadima, I. Pereira, H. Menino, I. Dias & H. Pinto (Coord.), *Livro de Atas da Primeira Conferência Internacional "Investigação, Práticas e Contextos em Educação"* (pp. 123-130). Leiria: ESECS – Instituto Politécnico de Leiria.
- Soares**, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Street**, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street**, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Street**, B. V. (2005). Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39 (4), 417-423.
- Torrão**, M. J. (2007). *Entre a escola e a vida. Percursos de literacia*. Dissertação de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino do Português (não publicada), Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Walter**, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (1), 31-48.