



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mónica Carina Marques de Oliveira

**Educação e Literacia: conceções,
orientações e práticas em contextos de
Educação de Adultos**

fevereiro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mónica Carina Marques de Oliveira

**Educação e Literacia: concepções,
orientações e práticas em contextos de
Educação de Adultos**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Rui Vieira de Castro

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de investigação desta índole não seria possível de concretizar sem a ajuda e a colaboração de um conjunto de pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua materialização.

Assim, chegada a este lugar, o primeiro agradecimento vai para o Professor Doutor Rui Vieira de Castro, orientador e amigo, que me acompanha há mais de uma década e a quem eu devo muito deste trabalho final, pois, além de todas as conversas e discussões marcadas pela sapiência, objetividade e assertividade que lhe são reconhecidas, nunca me deixou desmotivar e, com a paciência que lhe é característica, sempre me “encaminhou” na direção certa. Com o Professor Doutor Rui Vieira de Castro partilhei frustrações e alegrias, desilusões e expectativas, fracassos e objetivos. Para todos os anseios, dúvidas e angústias houve uma resposta pronta e experiente, que nunca me deixou sair da linha orientadora de todo este percurso.

Ainda que determinada nesta empreitada, todo o “caminho” percorrido transformar-se-ia num “labirinto” sem a colaboração e empenho das cinco instituições envolvidas no estudo e que, pelas vozes das pessoas entrevistadas (Coordenadores, Formadores e Formandos), aceitaram colaborar e disponibilizar parte do seu tempo, dando um valioso contributo para a materialização da análise. A todos/as, o meu muito obrigada!

Na hora de agradecer, há outras pessoas que não posso esquecer e a quem digo “obrigada” pelas conversas, conselhos e, sobretudo, pela amizade e simpatia que sempre tiveram para comigo. Refiro-me à Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio, à Doutora Paula Guimarães, ao Doutor António Silva, ao Professor Doutor José António Brandão e à Ana Paula Martins.

Agradeço também à minha família e amigos/as, todo o apoio e paciência.

Ao meu marido Cédric, um muito obrigada por nunca desistir do meu sonho e, comigo, partilhar este caminho que também é seu e em cujo percurso nasceu um filho lindo, chamado Dinis, a quem dedico todo este trabalho, pois foi ele o principal sacrificado e, simultaneamente, o principal impulsionador. A insistência, cada vez mais persistente, da pergunta *Já acabaste o teu trabalho mamã?* fez-me querer chegar a este ponto e agora não mais abdicar de brincadeiras e muitas histórias.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Universidade do Minho - Instituto de Educação -, instituição que me acolheu e me proporcionou todas as condições materiais para a concretização do estudo.

Agradeço igualmente à Fundação para a Ciência e a Tecnologia o financiamento obtido através da bolsa de Investigação para Doutoramento, com a referência SFRH / BD / 41690 / 2007, financiada pelo POPH – QREN – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.



Educação e Literacia: Conceções, Orientações e Práticas em Contextos de Educação de Adultos

Resumo

Com este estudo pretendemos descrever e interpretar conceções, orientações e práticas presentes em cursos de educação e formação de adultos que têm a literacia como objeto. A investigação procurou articular o estudo das conceções, orientações e práticas dos sujeitos envolvidos naquelas ações educativas, das características das próprias ações e das organizações que as promovem, visando esclarecer as formas como nos contextos selecionados são produzidas, reinterpretadas ou reproduzidas formas de entender a literacia na educação dos adultos.

Na primeira parte do trabalho buscamos uma clarificação concetual relativa à literacia *na* educação, realizamos uma revisão de alguns estudos marcantes neste domínio e abordamos questões relacionadas com as transformações gerais ocorridas na educação de adultos, sobretudo em Portugal, designadamente a emergência de novas práticas educativas e a promoção da literacia nesses contextos. Na segunda parte do estudo começamos por dar conta das opções metodológicas que tomámos e que valorizaram métodos predominantemente qualitativos. De seguida, apresentamos e analisamos os dados empíricos que obtivemos em cinco instituições do distrito de Braga, promotoras de cursos EFA; para o efeito procedemos a: (i) análise de documentação nacional e internacional sobre a educação de adultos e a literacia, designadamente ao nível das práticas e das orientações; (ii) análise de dados de entrevistas a responsáveis e participantes nos processos formativos; (iii) análise de documentos localmente produzidos, designadamente enquanto elementos enquadradores das iniciativas estudadas; (iv) observação dos contextos de educação e formação.

A conclusão da análise revelou-nos realidades, em alguns aspetos, próximas, porém também distintas, designadamente no que concerne às práticas adotadas nas ações educativas que tomam a literacia como objeto, assim como as orientações que delas derivam ou lhes subjazem. O estudo permitiu-nos concluir que, se o discurso produzido pelos diversos atores mobiliza referenciais característicos da EA, as práticas analisadas evidenciam significativos lugares de proximidade com aquelas que são reconhecíveis na educação escolar “regular”.

Palavras chave: literacia; educação de adultos; leitura; escrita; cursos EFA

Education and Literacy: perspectives, guidelines and practices in adult education contexts

Abstract

In this thesis we intend to describe and interpret perspectives, guidelines and practices in adult education contexts in which literacy plays a relevant role. The research focus on participants' perspectives and practices, on the characteristics of pedagogic practices, and on the guidelines adopted in adult education organisations. It is our aim to clarify the modes in which those contexts produce, reproduce or reinterpret ways of understanding literacy.

In the first part of the work (i) we debate literacy *in* education, through a review of some landmark studies in the field, and (ii) we discuss some relevant issues related to recent changes in adult education, especially in Portugal, including the emergence of new educational programmes, organizations and practices oriented towards the fostering of literacy.

The second part of the study addresses (i) the analysis of the methodological choices we made, valuing predominantly a qualitative approach, (ii) the analysis of the empirical data collected in five adult education organisations, in the district of Braga. Data include interviews with leaders of the organisations and participants in the pedagogic processes, documents locally produced oriented towards context and practice regulation, and field notes on the pedagogic contexts and observed literacy practices. Consequently, discourse, content, and document analysis procedures are adopted.

The analysis revealed a complex scenario with perspectives, guidelines and practices similar in some respects, but also distinct, specifically with regard to educational activities that take literacy as their object, and to the guidelines derived therefrom or underlying them. The research allows us to conclude that if the discourse produced by the various actors involves the assumption of some academic and official discourse on adult education, the analysed practices show the existence of contexts where mainstream regular school education is mainly recognizable.

Keywords: literacy, adult education, reading, writing, EFA courses

Índice

	Página
Índice de Figuras	xv
Índice de Gráficos	xvii
Índice de Quadros	xix
Índice de Tabelas	xxi
Lista de Siglas e Acrónimos.....	xxiii
Introdução	1

PARTE I – ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LITERACIA EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO DE REFERÊNCIA

Capítulo I – Educação de Adultos e Literacia: articulações, resultados e concetualizações

1. Educação e Literacia: algumas articulações	11
2. A Literacia dos Adultos: alguns estudos	16
3. A Educação de Adultos: concetualizações e modalidades.....	33

Capítulo II – Educação de Adultos e Literacia: questões teórico-concetuais

1. A Progressiva Centralidade da Literacia na Educação de Adultos	45
2. Complexidade e Especialização do Campo da Educação de Adultos	49
3. O Modelo Andragógico de Aprendizagem dos Adultos	52

4.	Os Adultos nas Sociedades Letradas Contemporâneas: requisitos de participação..	54
5.	Contextos e Modos de Realização da Leitura e da Escrita.....	58
6.	Modelos de Ensino e de Aprendizagem da Leitura e da Escrita	64

Capítulo III – A Literacia na Educação e Formação de Adultos em Portugal: alguns programas

1.	A Educação de Adultos no Portugal Contemporâneo: o caso dos cursos de Educação e Formação de Adultos	77
1.1.	A Iniciativa Novas Oportunidades	80
2.	Alguns Aspetos da História da Educação de Adultos	82
3.	Um Novo Campo de Práticas Educativas: reconhecimento, validação e certificação das competências experienciais	89
3.1.	O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Aparecimento dos Centros Novas Oportunidades	93
4.	Os Cursos de Educação e Formação de Adultos e o Reconhecimento e Certificação de Competências: pressupostos teóricos e orientações metodológicas nos programas de “Linguagem e Comunicação”	96
4.1.	Os Formadores dos Cursos de Educação e Formação de Adultos: perfis esperados	106

PARTE II - ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LITERACIA EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV – Conceções, Orientações e Práticas de Literacia: uma estratégia de análise

1.	A Problemática do Estudo	115
2.	Objetivos e Objetos do Estudo	117
3.	Questões de Metodologia	121
3.1.	Os Sujeitos	122
3.2.	Instrumentos de Recolha de Dados	123
3.3.	Construção e Realização da Entrevista	127
3.3.1.	A Entrevista aos Coordenadores	129
3.3.2.	A Entrevista aos Formadores.....	130
3.3.3.	A Entrevista aos Formandos	132
3.4.	Procedimentos de Análise	134

Capítulo V – Análise e Discussão dos Resultados: enquadramento, condições de desenvolvimento e sujeitos envolvidos nos cursos de Educação e Formação de Adultos

1.	Enquadramento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos	147
1.1.	Orientações Institucionais	147
1.2.	Condições de Definição da Oferta Formativa	149
1.3.	Os Documentos Oficiais e a Configuração dos Cursos de Educação e Formação de Adultos	152
2.	Os Cursos de Educação e Formação de Adultos: razões da procura	155
3.	Os Cursos de Educação e Formação de Adultos e a Promoção da Literacia	162
4.	Formadores e Formandos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos: elementos de caracterização	168
4.1.	Critérios de Seleção e Perfis de Formadores e Formandos	169
4.2.	Formadores: experiências em Educação de Adultos.....	174

4.3.	Formandos: um <i>olhar</i> sobre a formação	179
------	---	-----

Capítulo VI – Educação de Adultos e Literacia: orientações, práticas e efeitos dos cursos de Educação e Formação de Adultos

1.	Práticas de Leitura e de Escrita dos Participantes nos Cursos de Educação e Formação de Adultos	185
1.1.	As Práticas de Leitura e de Escrita dos Formandos	186
1.2.	Os Formadores Face às Práticas de Leitura e de Escrita dos Formandos	191
2.	Os Cursos de Educação e Formação de Adultos: orientações e práticas	196
2.1.	O “Referencial de Competências-Chave”	197
2.1.1.	O “Referencial de Competências-Chave”: objetivos percebidos pelos sujeitos	200
2.1.2.	O “Referencial de Competências-Chave”: conteúdos reconhecidos pelos sujeitos...	202
2.1.3.	O “Referencial de Competências-Chave”: metodologias identificadas pelos sujeitos	204
2.1.4.	O “Referencial de Competências-Chave”: relevância em contexto formativo de “Linguagem e Comunicação”	206
2.2.	A Formação em “Linguagem e Comunicação”: objetivos orientadores do trabalho pedagógico	210
2.3.	Práticas de Planificação das Ações Pedagógicas em “Linguagem e Comunicação”.	213
2.4.	Práticas de Educação em Literacia no Âmbito de “Linguagem e Comunicação”	216
2.4.1.	Educação em Literacia: metodologias valorizadas	217
2.4.2.	Unidades de Competência: práticas privilegiadas	224
2.4.3.	Conteúdos Seleccionados nos Domínios da Leitura e da Escrita	228
2.4.4.	Gêneros de Textos e Temas Valorizados no Ensino da Leitura e da Escrita a Adultos	232
2.5.	Recursos Utilizados no Ensino da Leitura e da Escrita em “Linguagem e Comunicação”	244

2.6.	Avaliação da Leitura e da Escrita nos Cursos de Educação e Formação de Adultos.	248
2.7.	Transversalidade e Usos Quotidianos Aplicados ao Ensino da Leitura e da Escrita: alcance das aprendizagens	256
3.	Os Cursos de Educação e Formação de Adultos: efeitos	262
3.1.	Empenhamento e Motivação dos Formandos: evidências	262
3.2.	Efeitos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos nas Práticas de Leitura e de Escrita	268
3.3.	As Aprendizagens Relevantes em “Linguagem e Comunicação” do Ponto de Vista dos Formandos	275
	Conclusões	283
	Referências Bibliográficas	297
	Anexos	323

Índice de Figuras

Figura 1: Exemplo de tarefa do ENL (A11) – Prosa/Nível 1	21
Figura 2: Exemplo de tarefa do ENL (B72) – Prosa/Nível 3	21
Figura 3: Exemplo de tarefa do IALS no domínio da literacia em prosa – Nível 1	25
Figura 4: Exemplo de tarefa do IALS no domínio da literacia em prosa – Nível 3.....	26
Figura 5: Dimensão comunicativa	55
Figura 6: Sistematização dos domínios do RCC.....	99
Figura 7: Contextos de literacia dos sujeitos do estudo	119
Figura 8: Categorias de análise dos discursos dos coordenadores	139
Figura 9: Categorias de análise dos discursos dos formadores	141
Figura 10: Categorias de análise dos discursos dos formandos	143
Figura 11: Identidade literácita: um repertório de recursos	261

Índice de Gráficos

Gráfico 1: ENL - Percentagem de indivíduos por número de respostas certas.....	22
Gráfico 2: ENL - Resultados globais da distribuição da população por níveis de literacia.....	23
Gráfico 3: Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis e escalas de literacia (ENL 94 e IALS 98)	24
Gráfico 4: Literacia de leitura – variação dos alunos portugueses (2000-2009)	30
Gráfico 5: Razões de procura de um curso EFA (em %).....	157
Gráfico 6: Razões de procura dos cursos EFA (por instituição).....	157
Gráfico 7: Natureza das fontes de encaminhamento do adulto para o curso EFA.....	160
Gráfico 8: Formas de presença da leitura no quotidiano dos formandos.....	188
Gráfico 9: Formas de presença da escrita no quotidiano dos formandos.....	189

Índice de Quadros

Quadro 1: Comparação do modelo pedagógico com o modelo andragógico	53
Quadro 2: Momentos marcantes na educação e formação de adultos	84
Quadro 3: Unidades de competência do RCC: objetivos e “tipologias de documentos”	101
Quadro 4: Documentos utilizados pelas instituições estudadas	126
Quadro 5: Linhas estruturantes da investigação empírica	135
Quadro 6: Siglas de denominação dos sujeitos entrevistados.....	138
Quadro 7: Os cursos EFA nas instituições: aspetos de natureza organizacional e estrutural	150
Quadro 8: Espaços/recursos e práticas de literacia nas instituições.....	164
Quadro 9: Aspetos positivos e aspetos negativos <i>na</i> e <i>da</i> experiência em EA destacados pelas formadoras	176
Quadro 10: RCC de Linguagem e Comunicação (RCC_V2)	198
Quadro 11: Conceções e modos de apropriação do RCC pelos formadores	208
Quadro 12: “Tipologia de documentos” sugerida no RCC para o trabalho em LC (B3)	232
Quadro 13: Textos lidos e temas tratados em contexto de formação.....	238
Quadro 14: Textos escritos e temas tratados em contexto de formação	241
Quadro 15: Unidades de competência valorizadas pelos formandos	276

Índice de Tabelas

Tabela 1: Número de CNO em funcionamento, por tipo de entidade promotora	94
Tabela 2: Natureza das fontes de encaminhamento do adulto, por instituição.....	161

Lista de Siglas e Acrónimos

ACD – Associação Comunitária para o Desenvolvimento

ADE – Associação para o Desenvolvimento Económico

AFP – Associação para a Formação Profissional

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CE – Cidadania e Empregabilidade

CEF – Cursos de Educação e Formação (de Jovens)

CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

CIS – Colégio para a Inclusão Social

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNO - Centro Novas Oportunidades

CNQ - Catálogo Nacional para as Qualificações

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CP – Cursos Profissionais

CRVCC - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DREN - Direção Regional de Educação do Norte

EA – Educação de Adultos

EFA – Educação e Formação de Adultos

ENL – Estudo Nacional de Literacia

EPN – Escola Profissional Nortenha

EUA – Estados Unidos da América

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

IALS – International Adult Literacy Survey

ICAE – International Council For Adult Education

IEA - The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IEFP – Instituto de Educação e Formação Profissional

IUL - Instituto Universitário de Lisboa

INE - Instituto Nacional de Estatística

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

INOFOR - Instituto para a Inovação na Formação

LC – Linguagem e Comunicação

MV – Matemática para a Vida

NALS - National Adult Literacy Survey

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEFA - Oferta de Educação e Formação de Adultos

ONU – Organização das Nações Unidas

PIAAC - Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PISA - Programme for International Student Assessment

PME – Pequenas e Médias Empresas

PNL – Plano Nacional de Leitura

POPH - Programa Operacional Potencial Humano

QREN - Quadro de Referência Estratégico Nacional

RCC – Referencial de Competências-Chave

RCC_V1 – Referencial de Competências-Chave (Versão Original)

RVC_V2 – Reconhecimento e Validação de Competências (Versão Simplificada)

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

YALS - Young Adult Literacy Survey

INTRODUÇÃO

O presente estudo vem no seguimento de um trabalho anterior (Oliveira, 2006), no qual também analisámos iniciativas de educação de adultos, de natureza não escolar, que visavam a promoção e o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita. O trabalho efetuado, tendo como objeto iniciativas centradas no ensino do português como Língua Segunda a adultos estrangeiros, produziu uma caracterização daquelas iniciativas em termos das orientações que lhes subjaziam e das práticas que as concretizavam, no plano das finalidades, dos saberes envolvidos e das formas de organização do trabalho pedagógico.

É no seguimento desta primeira investigação que, com o presente estudo, pretendemos terminar um ciclo analítico em torno da questão da literacia na educação de adultos (EA), para o que tomámos como ponto de partida alguns estudos e pesquisas nacionais e internacionais realizados nas últimas décadas. No quadro da educação e formação de adultos, as ações orientadas para a promoção das competências de literacia, designadamente as que envolvem a linguagem verbal, assumem particular importância porque estão centradas num sistema modelizante que estrutura a relação das pessoas consigo próprias, com os outros e com o mundo.

As práticas e os saberes literários das populações ou de certos grupos no seu interior têm suscitado o desenvolvimento de um assinalável número de trabalhos de investigação.

Os primeiros estudos extensivos com este objetivo surgiram nos EUA com o Young Adult Literacy Survey (1985) e o National Adult Literacy Survey (1992), tendo este último servido de modelo a outros que se lhe seguiram em diversos contextos nacionais.

Em Portugal, em 1996, foi publicado o Estudo Nacional de Literacia (Benavente *et alii*, 1996), que pretendeu avaliar as competências de literacia dos portugueses com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos; para além de uma análise extensiva da literacia da população portuguesa, o relatório acolhe estudos monográficos relativos a contextos pessoais, profissionais e sociais. Este trabalho veio gerar interesse acrescido pelas questões da literacia, também no quadro da EA, e contribuiu para gerar ou reforçar linhas de investigação neste campo.

Diversos estudos, que mais à frente referiremos em detalhe, mobilizando distintos referenciais teórico-conceituais, adotando diferentes metodologias e selecionando objetos diversos, vêm evidenciando um perfil crítico de competências de literacia da população portuguesa, congruente, aliás, com os resultados obtidos pelos jovens portugueses em idade

escolar, nomeadamente no âmbito do Programme for International Student Assessment (PISA) como, também adiante, será detalhadamente considerado.

Entre outros, factos desta ordem foram suscitando o desenvolvimento de múltiplas iniciativas de educação e formação de adultos com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências de literacia dos cidadãos, como é o caso, por exemplo, dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Todavia, não é muito significativo, ainda, o número de trabalhos de investigação que, no nosso país, tenham elegido como objeto estas iniciativas; anotem-se, entre outros, Ávila (2006); Guimarães, Silva e Sancho (2006); Castro (2007b); Cavaco (2009).

Tendo estes elementos como ponto de partida, tomámos como objeto de estudo as conceções, as orientações e as práticas de literacia de cinco instituições do distrito de Braga, que se apresentam como uma alternativa ao ensino escolar “regular” e oferecem aos adultos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de dupla certificação, criados no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, surgida em 2005.

A análise da documentação sobre a literacia e a EA, o estudo de representações de responsáveis pela formação, de formadores e de formandos envolvidos em iniciativas locais e a caracterização das práticas pedagógicas aferidas e dos respetivos contextos foi orientada pelos seguintes objetivos específicos:

- construir um quadro concetual de análise que permitisse compreender os moldes em que se concebe e se concretiza a educação não escolar de adultos, que tem a literacia como objeto;
- caracterizar cursos EFA, concebidos no âmbito da promoção da literacia, nas suas circunstâncias e matrizes;
- caracterizar as orientações assumidas pelos cursos EFA selecionados, procurando descrever os seus enquadramentos e as formas de desenvolvimento selecionadas;
- descrever as práticas educativas que têm lugar nos projetos escolhidos como objeto de estudo, procurando evidenciar as conceções de EA e literacia que as atravessam, tendo em conta os objetivos explicitados, os conteúdos selecionados, as opções metodológicas assumidas, os recursos utilizados e as modalidades de avaliação adotadas;

- descrever as concepções de formadores e formandos sobre EA e literacia, no seu âmbito, funções e conteúdos.

Para cumprir estes objetivos dividimos o nosso trabalho em duas partes. A primeira parte é constituída por três capítulos, nos quais visamos desenvolver um quadro de referência para o estudo da literacia na EA, fazendo uma revisão de alguns estudos marcantes neste domínio e abordando questões relacionadas com as transformações gerais ocorridas na EA, sobretudo em Portugal, designadamente a emergência de novas práticas educativas e a promoção da literacia nesses contextos. A segunda parte do trabalho, igualmente constituída por três capítulos, visa apresentar o estudo empírico desenvolvido e a análise daí resultante, particularmente no que concerne às concepções, às práticas e às orientações da educação em literacia que são identificáveis nos cursos EFA desenvolvidos em instituições cujas valências, na maior parte dos casos, são parcialmente desvinculadas das questões educativas/formativas.

No capítulo primeiro – **Educação de Adultos e Literacia: articulações, resultados e concetualizações** – foca-se a questão das políticas educativas surgidas nos últimos anos no campo da EA, designadamente pela emergência de novas práticas educativas em contextos não formais. Assim, procuramos clarificar alguns conceitos subjacentes a esta temática, bem como dar conta de alguns estudos nacionais e internacionais sobre as competências de literacia da população portuguesa.

No capítulo segundo – **Educação de Adultos e Literacia: questões teórico-concetuais** – abordam-se os aspetos relacionados com a crescente centralidade da literacia em contextos de EA, com os modelos de educação de adultos, com os contextos e modos de realização da leitura e da escrita, bem como com os modelos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

No capítulo terceiro – **A Literacia na Educação e Formação de Adultos em Portugal: alguns programas** – apresentam-se alguns dados relativos à evolução da Educação de Adultos em Portugal e no resto do mundo, ocorridos desde 1949 até aos dias de hoje. Neste quadro, procede-se a uma apresentação da Iniciativa Novas Oportunidades, dos Centros Novas Oportunidades e dos Cursos EFA em particular, bem como, privilegiando uma dimensão específica, ao esclarecimento de alguns conceitos que lhes subjazem e dos pressupostos teóricos e orientações metodológicas verificados nos programas de “Linguagem e Comunicação” dos Cursos de Educação e Formação de Adultos.

No capítulo quarto – **Concepções, Orientações e Práticas de Literacia: uma estratégia de análise** – que abre a segunda parte do nosso trabalho, abordam-se as concepções, as orientações e os procedimentos metodológicos adotados para dar cumprimento ao nosso estudo empírico, assim como os instrumentos que constituíram os nossos objetos de análise – documentos e entrevistas.

No capítulo quinto – **Análise e Discussão dos Resultados: enquadramento, condições de desenvolvimento e sujeitos envolvidos nos cursos de Educação e Formação de Adultos** – caracterizamos as cinco instituições estudadas com base nos documentos e nas entrevistas dos sujeitos, particularmente nas dos Coordenadores, nomeadamente através do enquadramento e da descrição dos contextos em que surgem e das preocupações afirmadas com as questões da promoção da literacia. Segue-se uma análise das experiências *na* e *da* formação nos cursos EFA, de formadores e de formandos, procurando dar conta dos principais aspetos positivos e negativos daí decorrentes, do ponto de vista destes.

No capítulo sexto – **Educação de Adultos e Literacia: orientações, práticas e efeitos dos cursos de Educação e Formação de Adultos** - analisamos o ponto de vista dos formadores relativamente ao documento regulador dos cursos EFA, o “Referencial de Competências-Chave” (RCC), particularmente no que concerne aos objetivos, aos conteúdos e às metodologias identificados. Atendendo ao objeto central do estudo, pretendemos ir mais além das evidências antes disponibilizadas, através de uma análise crítica dos testemunhos dados, sobretudo pelos formadores e pelos formandos, para aferirmos práticas de leitura e de escrita dos adultos formandos, objetivos orientadores do trabalho pedagógico dos formadores, metodologias adotadas, conteúdos valorizados, modalidades de avaliação e meios/recursos de circulação de textos utilizados, atendendo sempre à análise dos efeitos destes cursos EFA nas práticas de leitura e de escrita do quotidiano dos formandos.

A terminar o nosso trabalho, apresentamos as **Conclusões Finais**, procurando expressar algumas considerações que derivam da problemática da educação e literacia de adultos nestes contextos emergentes, nomeadamente em associações de desenvolvimento local, em associações comerciais, associações industriais, ordens religiosas e escolas profissionais; bem como algumas questões mais gerais relacionadas com a EA.

PARTE I

ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LITERACIA EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO DE REFERÊNCIA

CAPÍTULO I

Educação de Adultos e Literacia: articulações, resultados e concetualizações

1. Educação e Literacia: algumas articulações

Segundo o Relatório Mundial sobre a Educação, a partir de 1940 registou-se uma mudança na forma como “o mundo percebe o direito à educação” (UNESCO, 2000: 31). Historicamente, esta mudança fez-se ao longo de três fases. Na primeira fase (1940-1960), a preocupação internacional acerca da definição de estratégias para uma “educação de base” incidiu sobretudo na “erradicação do analfabetismo” (UNESCO, 2000: 31), em simultâneo com as pressões para o alargamento da escolaridade obrigatória. Na segunda fase (1960-1970), o destaque para as preocupações com o analfabetismo aumentou; nos anos 70, a UNESCO propôs uma definição para “analfabetismo funcional”, associando-o a alguém “incapaz de exercer todas as atividades para as quais a alfabetização é necessária, no interesse do bom funcionamento do seu grupo e da sua comunidade e que lhe permita, também, continuar a ler, escrever e calcular, tendo em vista o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade” (*apud* Garcia, 1990: 16). Na terceira fase (1980-2000), “a ‘alfabetização funcional’ começou a ser encarada com um aspecto específico das ‘necessidades de aprendizagem’” (UNESCO, 2000: 31) dos indivíduos, ao mesmo tempo que o “ensino primário”, então em ampla expansão, passa a ser considerado como parte da “educação básica”, projetada para dar resposta às “necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 2000: 31). O relatório faz referência ao facto de, no momento da sua elaboração, o conceito de “educação de base ou fundamental” estar em desuso, no entanto está incluído na Declaração Universal dos Direitos do Homem que reconhece “o direito à educação para os adultos analfabetos e outros indivíduos que não tivessem tido oportunidade de receber uma educação elementar completa na infância” (UNESCO, 2000: 32). Com o conceito de “educação de base” em declínio, as preocupações com a alfabetização “acabaram por ser englobadas no conceito mais lato de ‘educação de adultos’” (UNESCO, 2000: 35).

Em associação com a mudança de tópico que caracteriza cada um dos períodos acima referidos, vai tendo lugar um processo de reconcetualização em torno de termos como “alfabetização”, “analfabetismo” e outros relacionados.

No primeiro trabalho realizado pela UNESCO sobre a alfabetização da população mundial (1950), esta é entendida como “a capacidade de ler e escrever”, critério de caracterização do sujeito alfabetizado.

Mais recentemente, a OCDE (1992) considerou o conceito de alfabetização como “um conceito social cuja definição tem evoluído ao longo dos tempos, muitas vezes como reação a profundas mutações económicas” (p. 17), pelo que, se algumas décadas antes, “quando era imprescindível saber ler e escrever para ocupar a maior parte dos empregos, a alfabetização poderia ter sido definida, em inúmeros países industrializados, como a faculdade de assinar o nome” (OCDE, 1992: 17), atualmente tal definição está ultrapassada, visto que “tanto nos países pobres como nos ricos, a noção de alfabetização implica, pelo contrário, o domínio de um *savoir-faire* mais complexo” que resulta, não só de “algumas mudanças na estrutura da economia e na natureza do trabalho, como também [de] uma compreensão mais subtil do nível de alfabetização requerido em todos os meios sociais” (OCDE, 1992: 17).

Estas posições, assumidas por organizações internacionais de relevo, nomeadamente do ponto de vista da análise e formulação de políticas, exprimem uma preocupação transversal a vários estados. O conceito de “analfabetismo funcional”, por exemplo, foi difundido principalmente por organismos internacionais e largamente utilizado no quadro de programas governamentais de EA, com o objetivo de salientar os malefícios sociais e económicos decorrentes da expressão que aquele assume.

Paulo Freire (1975)¹, com a sua abordagem específica “do problema dos programas de educação de adultos”, nunca o reduzindo a “um conjunto de técnicas e métodos”, abriu as portas à “apreciação dos vários usos da alfabetização para além dos referentes ao trabalho e emprego”. Consequentemente, a noção de alfabetização funcional foi sendo direcionada para um conceito mais abrangente, o de “necessidades de aprendizagem”.

As duas últimas décadas têm sido, portanto, de “concomitante *desinvenção* da alfabetização” (Soares, 2004: 5).

“[...] é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *Reading instruction*, *beginning literacy*, tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem” (Soares, 2004: 6).

¹ *Apud* UNESCO, 2000: 46-47.

Com origem nos EUA e no Canadá, surge o conceito de “literacy”, o qual enfatiza que a análise de competências seria muito mais importante do que a caracterização e medição das incapacidades dos indivíduos. Antes da década de 70, “literacy was used generally in relation to non-formal educational settings, and, in particular, in relation to adults who were deemed to be *illiterate*”, sendo que “literacy was the name given to programmes of non-formal instruction – not associated with formal educational institutions like schools – which were offered to illiterate adults to help them acquire basic abilities to read and write” (Lankshear e Knobel, 2003: 3).

No início da década de 80, na sequência dos resultados das avaliações feitas pela “National Assessment of Educational Progress”, que mostraram que os jovens “não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita (Kirsch e Jungeblut, 1986: 2), surge a distinção entre “literacy” e “illiteracy”, uma vez que os resultados dessas avaliações evidenciam que o problema não estava no não saber ler e escrever (“illiteracy”), mas no não domínio de competências de uso da leitura e da escrita (“literacy”). Assim, em meados da década de 80, nos EUA e no Canadá, e no quadro das atividades do “Educational Testing Service” e do “Statistics Canada”, o conceito de “literacy” é definido como sendo:

“[...] the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential.” (OCDE & Statistics Canada, 2000: X).

Trata-se, portanto, de valorizar e distinguir as competências adquiridas formalmente, medidas em função dos níveis de escolaridade, e a capacidade de utilização das mesmas em função das necessidades reais do quotidiano.

Tendo em conta as mudanças ocorridas neste campo, durante o século XX, Harste e Mikulecky (1984: 47) defendem que “to comprehend what literacy means and how literacy operates calls for an expanded context for viewing literacy” pressupõe “recognition of the role language plays in knowing as well as a sense of the changes that have occurred in literacy demands and the population of literate”. A “literacy” tem em atenção o domínio das competências de leitura e de escrita nos seus usos e aplicações, ou seja, enquanto conhecimento aberto, em permanente evolução.

Olson e Torrance (1991) defendem que “what matters is what people do with literacy, not what literacy does to people” (p. 1). Segundo os mesmos autores:

“Literacy does not cause a new mode of thought, but having a written record may permit people to do something they could not do before – such as look back, study, re-interpret and so on. Similarly, literacy does not cause social change, modernization, or industrialization. But being able to read and write may be vital to playing certain roles in an industrial society and completely irrelevant to other roles in a traditional society” (Olson e Torrance, 1991: 1).

O conceito de “literacy” compreende, nesta perspectiva, o domínio das competências da leitura e da escrita, designadamente ao nível dos seus usos, para resolver questões da vida quotidiana.

Em Portugal, o termo literacia, que representa uma tradução direta de “literacy”, surgiu em meados da década de 90 (Benavente *et alii*, 1996) e, também no nosso país, tem sido utilizado para dar uma definição mais vasta acerca das capacidades de leitura e de escrita, distinta da que é abrangida pelo termo alfabetização, uma vez que tem subjacente na sua definição uma visão muito mais ampla e continua das competências dos indivíduos.

Assim, como já referido anteriormente, se nos países anglo-saxónicos e em alguns países europeus, nomeadamente em Portugal, o termo “literacy” destacava-se no seio das questões em torno do domínio das competências de leitura e de escrita, a verdade é que em países como a França e o Brasil a discussão fazia-se à volta de outros conceitos, respetivamente o de “illettrisme” e o de “letramento” (*cf.* Soares, 2004).

Foucambert (1994) procurou clarificar os conceitos de analfabetismo e iletrismo, para o que propôs uma definição de “analfabetismo”, como “desconhecimento das técnicas de utilização da escrita”, traduzido na “impossibilidade de compreender ou de produzir uma mensagem escrita simples, que trate de questões concretas ligadas à vida quotidiana: a sua origem está na falta de domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas” (Foucambert, 1994: 180). Para este autor, analfabetismo distingue-se de iletrismo porque o “iletrismo é a falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão em relação ao todo ou parte desse modo de comunicação” (Foucambert, 1994: 180). Não basta aprender a ler e a escrever, é necessário que haja também o desenvolvimento de competências para o uso da

leitura e da escrita, nomeadamente através do envolvimento dos sujeitos em práticas sociais de escrita.

Em finais do século XX, Lahire (1999) analisa o chamado “mito do iletrismo”, por oposição ao conceito de “analfabetismo”, considerado estigmatizante e redutor, uma vez que circunscreve as desigualdades quanto aos usos da leitura e da escrita de diferentes grupos sociais a uma questão de não proficiência, não só cognitiva mas também moral e social.

No Brasil, a valorização das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em contraposição aos tradicionais estudos sobre a aprendizagem de habilidades supostamente neutras, vem sendo marcado pela utilização do termo "letramento" (Kleiman, 2001), o mais adotado no ambiente educacional brasileiro para designar propostas pedagógicas que privilegiam a aprendizagem da escrita em contextos de uso (Soares, 1998a; 1998b). Magda Soares (2004) diz que “embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos” (p. 8), uma vez que:

“Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme, literacy* e *illiteracy* - se fez e faz de forma independente em relação à discussão de alfabetização – *apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergent literacy, beginning literacy* –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento” (Soares, 2004: 8).

Para a autora, a alfabetização não pode ser dissociada do letramento, uma vez que não se trata de processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis, uma vez que:

“[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (Soares, 2004: 14).

Concluindo, verificamos que a perda de centralidade do conceito de “alfabetização” é marcada pelo surgimento de novas concepções, nomeadamente a de literacia, que, para além

das preocupações com os métodos de aquisição da leitura e da escrita, visam o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita. O conceito de literacia permite posicionar cada “pessoa num *continuum de competências*” (Benavente *et alii*, 1996: 4) de leitura, escrita e cálculo, ao mesmo tempo que se esbate o profundo efeito discriminatório que sempre se encontrou associado ao conceito de analfabetismo.

Para Lankshear e Knobel (2003), o conceito de “literacy has become absolutely central to education policy, curriculum development, and our everyday thinking about educational practice” (p. 3).

2. A Literacia dos Adultos: alguns estudos

No trabalho pioneiro realizado pela UNESCO, referido no ponto anterior, sobre a alfabetização da população mundial (1950), concluiu-se que, em cerca de 50% dos países (maioritariamente localizados nos continentes asiático e africano), mais de metade da população adulta (com idade igual ou superior a 15 anos) seria constituída por analfabetos.

Em finais da década de 50, a UNESCO, de forma a “saber se a facilidade de adquirir literacia variava de uma língua para outra” (UNESCO, 2000: 37), lançou um estudo sobre o ensino da leitura e da escrita (“The Teaching of Reading and Writing: an international survey”, 1956), que permitiu tirar duas conclusões fundamentais: não há variação de uma língua para outra, ou seja, as atitudes e as competências envolvidas na leitura são as mesmas em todas as línguas; um sujeito é funcionalmente alfabetizado quando adquire o conhecimento e as competências em leitura e escrita que lhe possibilitam envolver-se com sucesso em todas as atividades em que a alfabetização é habitualmente assumida na sociedade na qual está inserido. A primeira conclusão impulsionou uma crescente cooperação internacional na promoção da alfabetização e a segunda levou à adoção de uma perspetiva de “alfabetização funcional”, nomeadamente através de programas de alfabetização.

Nas últimas décadas do séc. XX, segundo o Relatório Mundial Sobre a Educação (UNESCO, 2000), as taxas de analfabetismo nas regiões menos favorecidas do mundo começaram a diminuir, embora o analfabetismo seja ainda “a condição educacional

característica para um considerável número de adultos nas regiões menos desenvolvidas” (p. 49).

Na década de 70, com o objetivo de conhecer as populações que não possuíam as competências mínimas para uma participação plena na vida em sociedade, surgiram nos Estados Unidos da América os primeiros estudos de avaliação direta de literacia dos adultos, embora, já anteriormente, o mesmo tipo de metodologia tivesse sido usado para aferir e avaliar as competências das populações escolares. No entanto, os principais estudos internacionais desenvolvidos para aferir os níveis de literacia das pessoas adultas surgiram quase duas décadas depois, também nos Estados Unidos da América, com o “Young Adult Literacy Survey” (1985) e o “National Adult Literacy Survey” (1992). O YALS baseou-se em entrevistas a jovens com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos, de 48 estados norte americanos; o NALS, embora com pequenas alterações, mas utilizando as mesmas questões do anterior, trabalhou com sujeitos com idade igual ou superior a 16 anos, distribuídos por todo o território norte-americano, num total 26091 pessoas. Foi o primeiro estudo sobre a literacia representativo da população de um país, servindo de exemplo a muitos outros.

De facto, desde a década de 80 que as preocupações com as questões da literacia, nomeadamente das populações adultas, têm sido objeto de estudos internacionais que visam essencialmente identificar os perfis de literacia das populações que, aferidos em diversos contextos, refletem graus distintos de competências. Normalmente, as pesquisas e os estudos sobre estas questões da literacia servem-se de metodologias extensivas de avaliação direta, numa prova com várias tarefas suportadas por textos escritos diversificados e que remetem o indivíduo para três dimensões da literacia – em prosa, documental e quantitativa – procurando simular situações reais do quotidiano das pessoas. A par desta prova, os estudos sobre os níveis de literacia incluem, ainda, por recurso ao inquérito por questionário, recolha de informação sobre as práticas declaradas pelos sujeitos, nomeadamente em relação à utilização de materiais escritos e às autoavaliações que os próprios fazem das suas capacidades.

Em 1987, concluíram-se os primeiros censos que tinham como principal preocupação medir a percentagem de analfabetismo e o nível de escolarização das populações pertencentes aos países da União Europeia. O principal problema de Portugal, a par da Grécia e da Espanha, relacionava-se com o facto de ainda não ter generalizado a escolarização básica, o que implicava que nem todos os alunos frequentavam e/ou tinham frequentado o ensino obrigatório e nem

todos os que frequentavam(ram) a escola o fizeram com sucesso (Delgado-Martins *et alii*, 2000: 17).

Embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído no nosso país de 11% para 9% no período 1991-2001, ela continua a ser uma das mais elevadas da Europa. Portugal posiciona-se também, invariavelmente, ao lado de outros países com níveis de escolaridade mais baixos, designadamente para a população com idades situadas entre os 25 e os 64 anos (Ramalho, 2004; OCDE, 2006).

“In 23 out of the 30 OECD countries, as well as the partner countries Israel and the Russian Federation, 60% or more of the population aged 25 to 64 years has completed at least upper secondary education [...]. Some countries show a different profile, however. For instance, in Italy, Mexico, Portugal, Spain and Turkey, more than half of the population aged 25 to 64 years has not completed upper secondary education. Overall, a comparison of the levels of educational attainment in younger and older age groups indicates marked progress with regard to the achievement of upper secondary education [...]. On average across OECD member countries, the proportion of 25-to-34-year-olds having attained upper secondary education is 13 percentage points higher than that of the 45-to-54-year-old age group. This increase has been particularly dramatic in Belgium, France, Greece, Ireland, Italy, Korea, Portugal and Spain, as well as the partner country Chile, which have all seen growth of 20 or more percentage points across these age groups” (OCDE, 2006: 30).

À entrada no século XXI, “in Portugal about 80 per cent of the population aged 16-65 has not completed upper secondary school” (OCDE & Statistics Canada, 2000: 22). A este dado soma-se o facto de que os nossos alunos em idade escolar, ao deixarem a escola, não conseguiram adquirir saberes nos domínios da leitura e da escrita suficientemente sólidos que lhes permitissem o seu manuseamento em situações impostas pela sociedade, nomeadamente quando confrontados com textos documentais, normativos, legais, etc.

O primeiro estudo realizado em Portugal sobre a literacia da população adulta foi o “Estudo Nacional de Literacia” (ENL), mais tarde publicado no livro “A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica” (Benavente, Rosa, Costa, Ávila, 1996). O estudo avaliou as competências de leitura, de escrita e de cálculo na vida pessoal e profissional da população adulta com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, numa amostra

representativa da população nacional constituída por 2449 sujeitos². Depois de divulgados os resultados do ENL, houve uma grande chamada de atenção pública para as questões da educação de adultos, as quais foram levadas para a cena dos debates políticos, designadamente porque os resultados globais da distribuição da população adulta (15-64 anos) mostraram que a maior parte dos inquiridos situava-se em níveis de literacia baixos ou muito baixos, sendo bastante reduzidas as percentagens correspondentes aos níveis superiores de literacia, como poderemos ver mais à frente.

O ENL, pesquisa realizada pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, com base num protocolo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Fundação Calouste Gulbenkian, cujo trabalho de campo foi realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), teve origem no Parecer n.º 3/93 do CNE sobre “Democratização e qualidade de ensino. Contributos para a análise da situação”, cuja relatora, Ana Benavente, propôs ao plenário do Conselho que se fizesse um estudo sobre “o iletrismo, ou analfabetismo funcional, da população adulta ativa” (Conselho Nacional de Educação, 1996: 13); o estudo teve como ponto de partida o Censo de 1991 que apresentava um cenário com 17,8% da população dos 15 aos 64 anos sem qualquer grau de instrução, 38,3% da população com o 1.º Ciclo do ensino básico, 17% com o 2.º Ciclo do ensino básico, 12% com o 3.º Ciclo do ensino básico; 8,9% tinha concluído o ensino secundário e 5,5% o ensino superior.

A prova de avaliação direta utilizada no ENL era composta por duas partes distintas: a) um questionário de caracterização sociológica, com informação sobre as pessoas, nomeadamente no que concerne aos seus hábitos de leitura; b) um questionário de autoavaliação que procurava confrontar as pessoas com a necessidade ou não que tinham de saber mais. Imediatamente este teste mostrou que havia muita gente com dificuldades de compreensão, pelo que foi necessário dividi-lo em dois grupos (grupo A e grupo B), num total de trinta e três tarefas. O grupo A era constituído por nove tarefas com um grau de dificuldade crescente - do tipo

² Trabalhos de natureza extensiva sobre outros grupos da população portuguesa tinham, anteriormente, sido realizados. Destacamos o estudo internacional *Reading Literacy*, realizado entre 1988-1993 pela *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que nos mostrou que nos dois grupos de escolaridade estudados, 4.º e 9.º anos, era notória a facilidade em lidar mais com os textos narrativos, os quais foram mais facilmente entendidos, do que com os textos informativos, nomeadamente aqueles que se apresentavam com uma informação mais codificada. O destaque neste estudo foi para os alunos do 9.º ano que revelaram desempenhos médios ligeiramente superiores à média dos países participantes (é de destacar que, na altura, a percentagem de alunos que frequentavam esse nível de ensino era apenas de 53%). Segundo os dados apresentados pela IEA, os alunos do 9.º ano obtiveram o 14.º lugar em 32 países e os alunos do 4.º ano ficaram-se pela 23.ª posição num total de 27 países.

encontrar um número de telefone, reconhecer uma hora e encontrar uma palavra num pequeno texto - e funcionava como uma triagem para a passagem, ou não, ao grupo B, pois só o fazia quem conseguisse resolver cinco questões do conjunto das nove. Quem tinha dificuldades não passava do primeiro grupo; contudo, para quem apresentava boas capacidades de literacia ele era considerado muito fácil, ao contrário do grupo B, constituído por vinte e quatro tarefas e considerado “exigente e bastante consistente” (Conselho Nacional de Educação, 1996: 30).

Para se determinar o nível de literacia dos indivíduos, os autores do ENL procederam à construção e associação de duas escalas – “a escala de dificuldade das tarefas e a escala de aptidão dos indivíduos” – que compreendiam cinco níveis (Nível 0 a Nível 4), sendo que o:

- **Nível 0** “corresponde à ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas. Integram-se neste nível todas as pessoas que não executaram correctamente qualquer tarefa”.
- **Nível 1** agrega as tarefas “menos exigentes”, que “implicam, em geral, apenas a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir da indicação directa da operação e dos valores.” As tarefas deste nível são “executadas a partir de textos ou documentos pequenos e simples.”
- **Nível 2** é constituído por tarefas que “requerem, em geral, um processamento de informação um pouco mais elaborado” e “implicam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples.” Neste nível, “as inferências necessárias são de grau pouco elevado.”
- **Nível 3** reúne tarefas que “requerem um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade”, implicando “a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar.”
- **Nível 4** engloba “as tarefas mais exigentes”, que “implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios” (*cf.* Benavente *et alii*, 1996: 69-70).

Para um melhor esclarecimento do significado dos níveis de literacia (0 a 4) e de modo a permitir visualizar “os tipos de competências que estão em jogo” (Benavente *et alii*, 1996: 77) nas tarefas propostas no ENL, os autores do estudo apresentaram um conjunto de tarefas utilizadas, do qual selecionamos os dois exemplos a seguir apresentados, os quais têm a percentagem de respostas certas obtidas nessa tarefa.

Figura 1: Exemplo de tarefa do ENL (A11) – Prosa/ Nível 1

<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">SOS-SIDA</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">Liga Portuguesa contra a Sida das 18h00 às 22h00 Tel. 05001040</td> </tr> </table>	SOS-SIDA	Liga Portuguesa contra a Sida das 18h00 às 22h00 Tel. 05001040
SOS-SIDA		
Liga Portuguesa contra a Sida das 18h00 às 22h00 Tel. 05001040		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Instrução: <i>Sublinhe a palavra Liga</i></p> </div>		
<p>(Percentagem de respostas certas: 78,8%)</p>		

Fonte: Benavente *et alii* (1996: 77)

Figura 2: Exemplo de tarefa do ENL (B72)– Prosa/ Nível 3

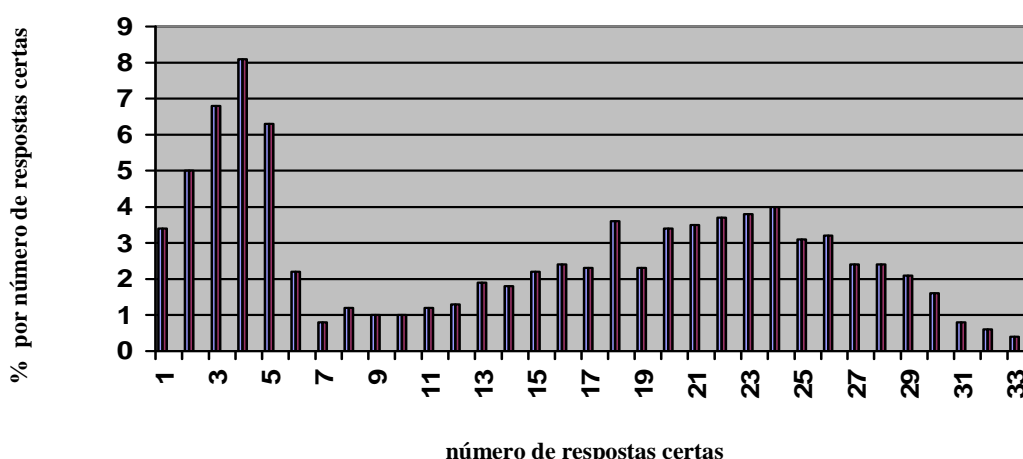
<p>Estrasburgo aceita alargamento</p> <p>Afinal, o Parlamento Europeu (PE) prepara-se para votar favoravelmente os acordos de adesão da Áustria, Finlândia, Noruega e Suécia. O PE fechou mais de duas semanas de «suspense», em que o «sim» ao alargamento esteve de tal forma ameaçado que Estrasburgo encarava a hipótese de nem sequer agendar a votação para a sessão plenária da próxima semana – a última antes de a euro-assembleia se despedir, para dar lugar às eleições europeias de Junho.</p> <p>Apesar de todas as dúvidas dos deputados (em especial, quanto à solução encontrada em Ioánnina para o futuro da «minoridade de bloqueio»), os líderes dos grupos parlamentares acabaram por decidir dar luz verde ao quarto alargamento da União Europeia.</p> <p>Parece, assim, ter resultado a inédita ofensiva de «charme» (em Estrasburgo) dos Governos dos quatro países – nada menos que dois chefes de Governo e dois vice-primeiros-ministros. O vice finlandês terá sido o mais incisivo. Em defesa do voto positivo do Parlamento. Salolainen avisou que «se se perder o “élan” actual, uma grande oportunidade será desperdiçada».</p> <p>Salolainen fez a sua profissão de fé europeísta: “Nós queremos ir além do livre câmbio e do Mercado Interno”</p> <p style="text-align: right;"><i>In Expresso, 30/04/94</i></p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Instrução: <i>Utilize a informação constante do texto da notícia “Estrasburgo aceita alargamento” para responder à seguinte pergunta: Que profissão de fé europeísta fez o Vice-Primeiro-Ministro Finlandês?</i></p> </div>

(Percentagem de respostas certas: 35,2%)

Fonte: Benavente *et alii* (1996: 79)

À medida que aumenta o grau de complexidade das tarefas apresentadas, diminui o número de respostas corretas, conforme podemos constatar pelos exemplos anteriores, bem como pelo gráfico seguinte que nos mostra a percentagem de pessoas que responderam corretamente às trinta e três tarefas que constituíam o estudo.

Gráfico 1: ENL - Percentagem de indivíduos por número de respostas certas



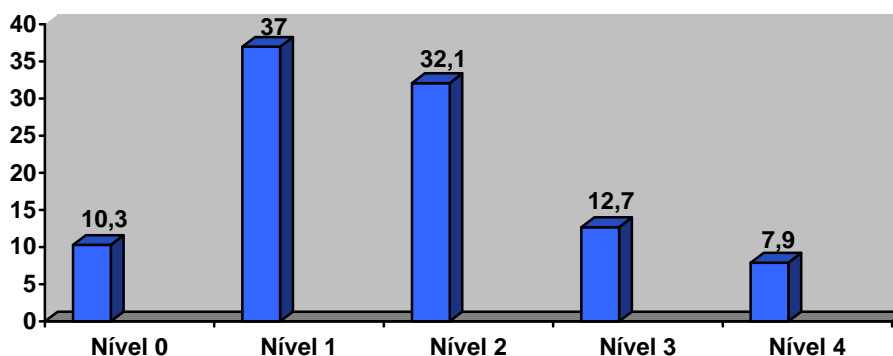
Fonte: Conselho Nacional de Educação (1996: 38)

A análise da informação apresentada no Gráfico 1 permite a definição dos contornos da escala de aptidão, ou seja, que um indivíduo situar-se-á, na referida escala, tanto melhor quanto maior for o número de tarefas bem resolvidas (Conselho Nacional de Educação, 1996:37).

Assinalando o eixo das abcissas o número de respostas certas e o eixo das ordenadas a percentagem de sujeitos que responderam corretamente a cada número de tarefas, a informação constante neste gráfico permite-nos colocar os indivíduos em diferentes pontos da escala de aptidão, ou seja, permite-nos verificar que 3,4% dos indivíduos só conseguiram resolver corretamente uma tarefa, 2,3% resolveram corretamente dezassete tarefas (ponto médio da escala) e só 0,4% resolveram todas as tarefas. Estes dados apresentam-nos um primeiro resultado do nível de literacia dos indivíduos estudados.

O gráfico seguinte apresenta os resultados globais da distribuição da população por níveis de literacia e permite-nos confirmar os dados constantes no gráfico anterior, com a existência de uma grande percentagem de inquiridos nos níveis de literacia mais baixos.

Gráfico 2: ENL - Resultados globais da distribuição da população por níveis de literacia



Fonte: Conselho Nacional de Educação (1996: 45)

Como se pode observar pelo gráfico, apenas 7,9% das pessoas inquiridas conseguiu realizar corretamente as tarefas mais exigentes. A maioria da amostra situa-se nos Níveis 1 e 2, com valores, respetivamente, de 37% e de 32,1%. No Nível 3 localiza-se 12,7% da população e no Nível 0, cujo posicionamento revela a incapacidade de resolver corretamente qualquer das tarefas apresentadas, situam-se 10,3% dos inquiridos.

A análise relacional dos dados obtidos no ENL permitiu aos seus autores concluir, entre outros aspetos, que:

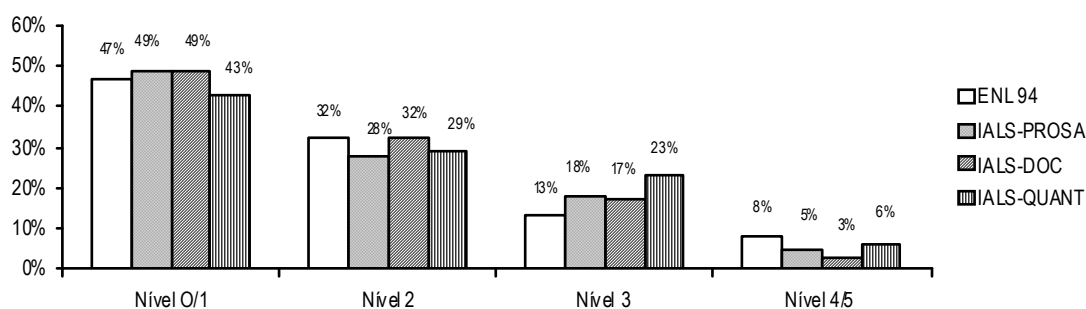
- i – os níveis de literacia dos sujeitos não surgem independentes das suas origens sociais;
- ii – quanto mais elevado é o nível de literacia, maiores são os hábitos de leitura e de escrita;
- iii – independentemente do nível de literacia, verifica-se uma reduzida utilização genérica de materiais escritos na atividade profissional;
- iv – a maioria da população portuguesa apresenta um perfil de literacia bastante fraco (*cf.* Benavente *et alii*, 1996: 395-410).

Os resultados obtidos apresentam-se justificados pelos autores por um conjunto de fatores históricos e estruturantes, designadamente pelos antecedentes familiares da população sem qualquer grau de ensino; pelos contextos familiares empobrecidos e pouco incentivadores às práticas de literacia; pelo baixo nível de escolaridade dos sujeitos inquiridos (56,1% não têm mais do que o 4.º ano de escolaridade); pela relação pouco sólida entre a escola, a família e o

meio envolvente; pelas políticas e ações de alfabetização de adultos muito restritas; e por uma formação profissional alheada da aquisição de competências de literacia.

Posteriormente ao ENL, em 1998, Portugal participou no primeiro estudo internacional de literacia – o “International Adult Literacy Survey” (IALS) – quando este ia já na sua terceira fase. O IALS decorreu entre 1994 e 2000, com um total de 22 países participantes, e utilizou uma abordagem muito semelhante à desenvolvida pelo NALS, já referido anteriormente, recorrendo a tarefas nos domínios da literacia em prosa, documental e quantitativa, e tendo como objetivos centrais, em primeiro lugar, o desenvolvimento de um conjunto de estratégias que permitissem comparar o nível de desempenho de pessoas com competências variadas e, em segundo lugar, comparar e descrever os níveis de literacia de sujeitos de diferentes países para, a partir do recurso a uma mesma prova e inquérito por questionário, comuns a todos os estados envolvidos, estabelecer comparações e aferir a distribuição dos níveis de literacia das populações (Sebastião *et alii*, 2001: 2-3)³. A participação portuguesa neste estudo fez-se através do recurso a duas provas diferentes para medir os níveis de literacia – uma nacional (ENL) e outra internacional (IALS) – embora desenvolvidas segundo o mesmo quadro concetual e metodológico. Apesar do recurso a dois inquéritos distintos, os resultados obtidos, como comprova o gráfico, mostraram uma grande proximidade entre as duas provas, indicando para o nosso país um perfil de competências de literacia preocupante.

Gráfico 3: Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis e escalas de literacia (ENL 94 e IALS 98)⁴



Fonte: Sebastião, J.; Ávila, P.; Costa, A. F.; Gomes, M.^a C. (2001)

³ Cf. <http://www.ase.es/comunicaciones/4%5B1%5D.2.5%20Sebastiao%20y%20otros.doc> (acedido em 01/09/2007).

⁴ Os níveis 0 e 4 do ENL equivalem aos níveis 1 e 5 do IALS, respetivamente.

Como já registado, no IALS pretendia-se medir os níveis de literacia em três domínios: literacia em prosa (reporta-se ao processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens); literacia documental (incide sobre o relacionamento com formulários, impressos, tabelas e outros materiais semelhantes); e literacia quantitativa (traduz a utilização de valores numéricos e a realização de operações aritméticas com base em materiais escritos).

Sendo o domínio da literacia em prosa aquele que mais nos interessa para este estudo, e à semelhança dos exemplos anteriormente apresentados a propósito do ENL, a seguir apresentamos dois exemplos de tarefas do IALS, para dois níveis de dificuldade distintos (1 e 3).

Figura 3: Exemplo de tarefa do IALS no domínio da literacia em prosa – Nível 1

MEDCO ASPIRIN **500**

INDICATIONS: Headaches, muscle pains, rheumatic pains, toothaches, earaches. RELIEVES COMMON COLD SYMPTOMS.

DOSAGE: ORAL. 1 or 2 tablets every 6 hours, preferably accompanied by food, for not longer than 7 days. Store in a cool, dry place.

CAUTION: Do not use for gastritis or peptic ulcer. Do not use if taking anticoagulant drugs. Do not use for serious liver illness or bronchial asthma. If taken in large doses and for an extended period, may cause harm to kidneys. Before using this medication for chicken pox or influenza in children, consult with a doctor about Reyes Syndrome, a rare but serious illness. During lactation and pregnancy, consult with a doctor before using this product, especially in the last trimester of pregnancy. If symptoms persist, or in case of an accidental overdose, consult a doctor. Keep out of reach of children.

INGREDIENTS: Each tablet contains
500 mg acetylsalicylic acid.
Excipient c.b.p. 1 tablet.
Reg. No. 88246

Made in Canada by STERLING PRODUCTS, INC.
1600 Industrial Blvd., Montreal, Quebec H9J 3P1

0  6773611079

PROSA

Nível 1

Durante quantos dias,
no máximo, este
medicamento pode
ser tomado?

Reprinted by permission

Fonte: Kirsch, Irwin (2001: 21).

Figura 4: Exemplo de tarefa do IALS no domínio da literacia em prosa – Nível 3

PROPER FRAME FIT

RIDER MUST BE ABLE TO STRADDLE BICYCLE WITH AT LEAST 2 cm CLEARANCE ABOVE THE HORIZONTAL BAR WHEN STANDING.

NOTE: Measurement for a female should be determined using a men's model as a basis.

OWNER'S RESPONSIBILITY

1. **Bicycle Selection and Purchase:** Make sure this bicycle fits the intended rider. Bicycles come in a variety of sizes. Personal adjustment of seat and handlebars is necessary to assure maximum safety and comfort. Bicycles come with a wide variety of equipment and accessories . . . make sure the rider can operate them.

2. **Assembly:** Carefully follow all assembly instructions. Make sure that all nuts, bolts and screws are securely tightened.

3. **Fitting the Bicycle:** To ride safely and comfortably, the bicycle must fit the rider. Check the seat position, adjusting it up or down so that with the sole of rider's foot on the pedal in its lowest position the rider's knee is slightly bent.

Note: Specific charts illustrated at left detail the proper method of determining the correct frame size.

The manufacturer is not responsible for failure, injury, or damage caused by improper completion of assembly or improper maintenance after shipment.

PROPER SIZE OF BICYCLE	
FRAME SIZE	LEG LENGTH OF RIDER
430mm	660mm-760mm
460mm	690mm-790mm
480mm	710mm-790mm
530mm	760mm-840mm
560mm	790mm-860mm
580mm	810mm-890mm
635mm	860mm-940mm

PROSA

Nível 3

Segundo o manual, como deve fazer para verificar se o selim está na posição correta?

Fonte: Kirsch, Irwin (2001: 23).

Mais recentemente, em 2008, iniciou-se o “Programme for the International Assessment of Adult Competencies” (PIAAC), em curso até 2013 (data prevista para a apresentação dos resultados), com um total de 27 países participantes, entre os quais Portugal. Este estudo comparativo, que envolve a OCDE, é apresentado como a mais abrangente pesquisa internacional alguma vez realizada para avaliação das competências cognitivas e tem como objetivo investigar e medir conhecimentos e competências da população adulta, com idades entre os 16 e os 65 anos, necessários para a participação nas sociedades atuais. Os domínios de competências em avaliação neste estudo, que nos parece muito na linha do “Programme for International Student Assessment” (PISA), são: literacia, numeracia e resolução de problemas em ambientes tecnológicos. O PIAAC, em Portugal, decorre sob a coordenação científica do

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), do Instituto Universitário de Lisboa (IUL), em parceria com o Instituto Nacional de Estatística (INE) para a amostragem e o trabalho de campo. Portugal está representado no conjunto dos países participantes pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Os resultados esperados do PIAAC para Portugal são:

- i – analisar a evolução do perfil de literacia dos adultos na sociedade portuguesa (1998 – 2011);
- ii – conhecer os níveis de competências em novos domínios;
- iii – comparar a situação de Portugal com a dos restantes países participantes;
- iv – conhecer o perfil de literacia de segmentos específicos da população;
- v – analisar os fatores determinantes das competências dos adultos (vida profissional, formação ao longo da vida, entre outros);
- vi – analisar os impactos das competências (a nível individual e social) (Ávila, 2010)⁵.

Nos últimos 30 anos houve, pois, uma evolução no número de estudos, sobretudo internacionais, que envolvem os adultos portugueses, cujo objetivo central é aferir e medir quais os conhecimentos da população necessários para a participação ativa nas sociedades atuais. Os resultados obtidos nestes estudos, que, à exceção do “Reading Literacy” (IEA), surgem direcionados fundamentalmente para os adultos, representam, de certa forma, os resultados escolares dos alunos de ontem. Por sua vez, os alunos que hoje frequentam as nossas escolas, serão os adultos de amanhã.

Assim, torna-se relevante uma abordagem ao “Programme for International Student Assessment” (PISA), que define “reading literacy” como “an individual’s capacity to understand, use and reflect on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and

⁵ Cf. http://www.crcvirtual.org/upload/imgs/Patr%C3%ADcia%20C3%81vila_Encontro%20Nacional%20CRC.pdf (acedido em 29/04/2012).

potential, and to participate in society” (OCDE, 2006: 12)⁶. Trata-se da capacidade dos alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas (OCDE, 2003, 2004, 2006, 2010; GAVE, 2001, 2004, 2007, 2010).

O PISA foi lançado pela OCDE em 1997, com o objetivo de monitorizar regularmente (em ciclos de três anos) os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos. Este programa visa medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm, de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico. A avaliação PISA tem como principal objetivo:

“[...] medir o conhecimento, as competências e as atitudes que reflectem mudanças em curso nos currículos dos vários países, indo além da abordagem escolar para a utilização dos conhecimentos em tarefas quotidianas. É uma avaliação baseada num modelo dinâmico de aprendizagem ao longo da vida em que novos conhecimentos e capacidades são necessários para uma adaptação bem sucedida num mundo em constante mudança” (GAVE, 2010: 4).

Em ciclos de análise trienais, o PISA recolhe informações sobre os conhecimentos e as competências dos alunos nas áreas da leitura, da matemática e das ciências. Para cada um dos ciclos é distinguida uma área principal de análise: em 2000, privilegiou-se a literacia de leitura; em 2003, a literacia matemática; em 2006, a literacia científica; e em 2009, deu-se maior destaque, uma vez mais, à literacia de leitura. Todos estes ciclos de análise têm sido amplamente explicitados e documentados nos vários relatórios disponibilizados pela OCDE (OCDE, 2003, 2004, 2006, 2010), bem como em relatórios nacionais (GAVE, 2001, 2004, 2007, 2010).

O PISA 2000 envolveu cerca de 265 000 alunos de 32 países. Neste primeiro estudo PISA, os estudantes, para além de responderem a testes para avaliação dos seus conhecimentos e competências, responderam a questionários acerca de si próprios e da sua escola; os responsáveis das escolas responderam a um questionário, que visava identificar fatores associáveis a melhores e a piores desempenhos. O PISA 2000 procurou avaliar de uma nova

⁶ Cf. OCDE (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/37464175.pdf> (acedido em 20/03/2012).

forma o desempenho dos alunos, a capacidade de os jovens usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real. Os domínios avaliados, segundo 5 níveis de proficiência (1 a 5), foram a literacia de leitura, a literacia matemática e a literacia científica. No 1.º ciclo de avaliação, a ênfase foi, como anteriormente referido, para a leitura, a que corresponderam mais itens do que nos outros domínios. Para além destes três domínios, foram valorizados outros aspetos, como por exemplo, a compreensão de conceitos fundamentais, o domínio de certos processos e a aplicação dos seus conhecimentos e das suas competências em diferentes situações; bem como as atitudes e as perspetivas dos alunos envolvidos face ao estudo.

O PISA 2000 mostrou-nos que, comparativamente com a situação média dos países da OCDE, Portugal surge com uma percentagem muito elevada de alunos com níveis muito baixos de literacia - são 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com os 40% de alunos no espaço da OCDE. Ao nível do desempenho em literacia de leitura, apenas 4% dos alunos portugueses atingiram o nível máximo de proficiência (5), contra os 9% da média no espaço da OCDE. No nível 4 tivemos 17% dos alunos portugueses, contra uma média de 22% na OCDE. O nível 3 foi atribuído a 27% dos alunos portugueses, em comparação com 29% no espaço da OCDE. No nível 2 o contraste é entre 25% em Portugal e 22% na OCDE. Finalmente, no nível 1 tivemos 17% dos nossos alunos, contra a média de 12% no espaço da OCDE (GAVE, 2001).

O PISA 2003 contou com 41 países, um total de 250 000 alunos, e baseou-se essencialmente no domínio da literacia matemática, embora mantendo-se também os domínios da literacia de leitura e da literacia científica. Também neste ciclo, a situação média dos estudantes portugueses foi “preocupante” em todos os domínios, uma vez que os alunos portugueses continuavam a situar-se “abaixo da média da OCDE e muito distanciados dos valores dos países que obtiveram as melhores classificações médias” (GAVE, 2004: 48).

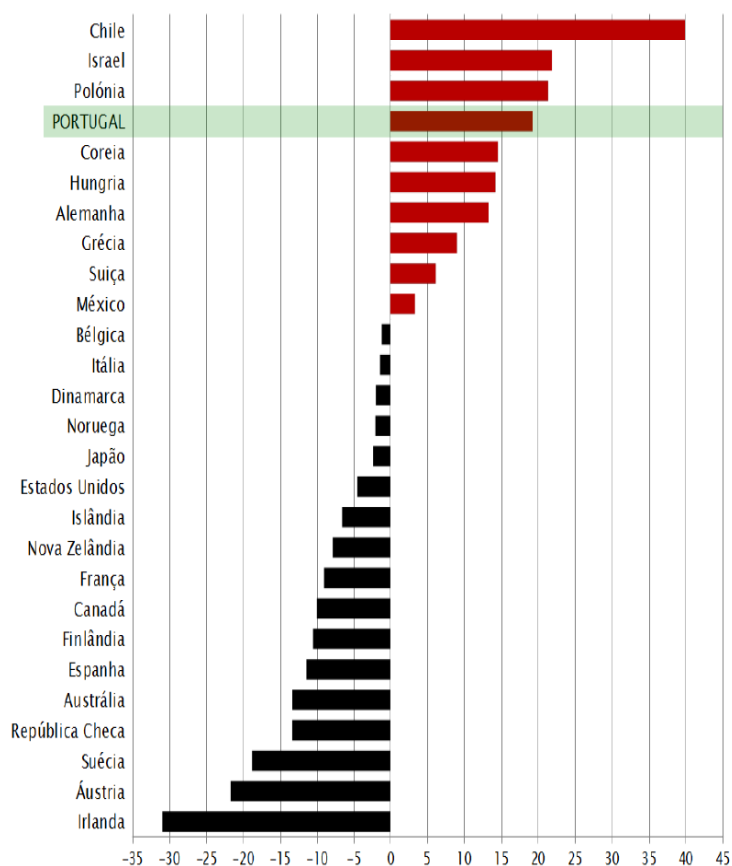
O PISA 2006, com a participação de cerca de 60 países, incidiu sobretudo na área das ciências, numa amostra portuguesa que contou com 173 escolas (155 públicas e 18 privadas), abrangendo um total de 5 109 alunos, desde o 7.º ao 11.º anos de escolaridade, e revelou que, comparativamente com os alunos dos outros países, “os portugueses apresentam um desempenho a literacia de leitura semelhante a outros países mediterrânicos, como a Itália, Grécia e Espanha” (GAVE, 2007: 45), demonstrando “uma ligeira tendência de recuperação de

resultados em termos de literacia de leitura”, uma vez que se verifica uma “redução da percentagem de alunos com desempenhos abaixo do nível 1”, sendo no entanto de destacar que “os alunos desses baixos níveis de proficiência são, na sua maioria, estudantes dos 7.º e 8.º anos de escolaridade” (GAVE, 2007: 45).

Mais recentemente, o PISA 2009, à semelhança do PISA 2000, voltou a incidir particularmente na avaliação das competências de leitura, embora avaliando também as competências nos domínios da literacia matemática e literacia científica. Os testes PISA 2009 foram aplicados a 6 298 alunos portugueses, num total de 212 escolas participantes, sendo que em cada escola foram selecionados aleatoriamente 40 alunos, cujo processo de constituição da amostra foi integralmente conduzido e controlado pela OCDE.

Os resultados de variação do desempenho dos alunos, verificados entre 2000 e 2009, no que concerne à literacia de leitura, são apresentados no gráfico seguinte.

Gráfico 4: Literacia de leitura – variação dos alunos portugueses (2000-2009)



Fonte: GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional)

O gráfico relativo à variação dos resultados obtidos pelos alunos portugueses, entre 2000 e 2009, ao nível da literacia de leitura, mostra uma evolução positiva. Portugal é o 4.º país da OCDE que mais progrediu, sendo que os principais aspetos destacados para esta progressão prendem-se com a redução da percentagem de alunos com desempenhos negativos (níveis 1 e abaixo de 1 – menos 9 pontos) e com o aumento da percentagem de alunos com desempenhos médios a excelentes (níveis 3, 4, 5 e 6 - mais 7,5 pontos). Os alunos portugueses obtiveram um total de 489 pontos, mais 19 do que no teste de 2006, situando-se pela primeira vez na média da OCDE, numa linha evolutiva que engloba as outras competências (Matemática e Ciências). De acordo com o relatório de resultados apresentado, Portugal teve uma ligeira progressão, no conjunto dos três domínios, registando um aumento de cerca de 20 pontos (GAVE, 2010).

Em suma, os resultados obtidos pelos nossos alunos nestes estudos de nível internacional situam-se, portanto, numa linha de progressão, ainda que com algumas fragilidades.

Em 2007, a OCDE solicitou uma pesquisa sobre as “Práticas de Promoção da Leitura” aos 30 países que a integram, cujos objetivos gerais eram fazer:

- “1.º levantamento e inventariação de programas, ações e medidas de política nos países da OCDE para a promoção da leitura;
- 2.º descrição de exemplos de boas práticas e identificação de condições da sua generalização.” (Neves *et alii*, 2007: 5).

No nosso país, este estudo desenvolveu-se ao longo de três etapas: (i) identificar práticas de promoção da leitura; (ii) analisar as tendências gerais e as boas práticas da promoção da leitura; (iii) destacar alguns dos critérios a ter em conta na possível adequação a Portugal de boas práticas (Neves *et alii*, 2007: 6). Este estudo permitiu identificar e analisar os projetos existentes – 144 projetos que deram lugar à criação de uma base de dados – e concluir que, em Portugal, as práticas de promoção da leitura “chegaram relativamente tarde” (Neves *et alii*, 2007: 74), embora haja desde 2006 um Plano Nacional de Leitura (PNL), cujo período temporal é alargado e engloba os setores da educação, da cultura e da comunicação social, visando o cumprimento dos seguintes objetivos⁷:

⁷ Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

i - promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional;

ii - criar um ambiente social favorável à leitura;

iii - inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;

iv - criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;

v - enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;

vi - consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;

vii - atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

Para a materialização destes objetivos, o PNL desdobrou-se em duas fases, de cinco anos cada, a partir das quais se propôs a:

“[...] criar condições para que os portugueses alcancem níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência, desfrutar as grandes obras da Literatura” (Alçada, 2006: 2).

Criado em 2006 e tendo entrado em 2011 na segunda fase de execução, “os diversos programas do PNL envolveram, até agora, a esmagadora maioria das crianças e dos jovens que frequentam o sistema educativo, tanto na sala de aula como na biblioteca e noutros espaços escolares” (Plano Nacional de Leitura, 2012: 13). Todavia, é objetivo do PNL, nomeadamente através do programa *Projeto Ler+ Jovem*, “que as escolas procurem estratégias que reaproximem os jovens do ensino secundário da leitura e ajudem o público adulto a descobrir o prazer de ler”, pelo que, neste âmbito, “desafiam-se os professores a prepararem e a orientarem alunos que façam promoção de leitura junto das comunidades locais, envolvendo-se eles próprios com a leitura” (Plano Nacional de Leitura, 2012: 28).

Em suma, este conjunto de estudos e de programas, bem como os relatórios que lhes garantiram enquadramento ou que sobre eles foram construídos, com objetivos, objetos e metodologias diversas, adota referenciais teórico-concetuais também eles diversos. Justifica-se, por isso, uma exploração, ainda que sucinta, de alguns conceitos e orientações que são naquele âmbito mobilizados, de modo a contribuir para a estabilização do nosso quadro de referência concetual.

3. A Educação de Adultos: concetualizações e modalidades

Os resultados obtidos nos estudos anteriormente apresentados, particularmente aqueles relativos à população adulta, apresentam-nos um quadro de educação e literacia de adultos que se caracteriza por algumas debilidades que interpelam os responsáveis pelas políticas educativas, as instituições educativas/formativas, os profissionais da educação, os investigadores, etc.

As sociedades contemporâneas, cada vez mais, colocam aos indivíduos um conjunto de novos desafios e exigências de aprendizagem ao longo da vida, que se podem traduzir em novas oportunidades de inserção/integração nas diferentes esferas da vida. Deste modo, “a missão da educação tornou-se complexa, já não se trata unicamente da transmissão da herança formalizada do passado, mas também da preparação aos ajustamentos e às mudanças económicas, sociais e culturais” (Pain, 1990: 210).

A década de 70 trouxe a EA para a agenda política, remontando a esse período o surgimento de importantes documentos e relatórios internacionais que remetiam para um conceito poderoso, o de “educação permanente”. Surgiram, então, vários documentos e relatórios emanados de diversos organismos internacionais, como o Conselho da Europa (“Educação Permanente”, 1970), a UNESCO (“Aprender a Ser”, Faure, 1972) e a OCDE (“Educação Recorrente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida”, 1973), que tinham como ponto comum o facto de assumirem a educação enquanto processo contínuo que, face à educação inicial, deve ser seguido de novas e várias oportunidades, as quais devem estar disponíveis e acessíveis para todos os cidadãos.

Alguns conceitos privilegiados até inícios da década anterior começam a ser preteridos por outros, como o conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, considerado como sendo aquele que melhor se adequa a este triangular de ideias que visam garantir a continuidade educativa para todos os indivíduos que assim o desejem, até porque, como já vimos anteriormente, é a própria sociedade a exigir da parte dos sujeitos o desenvolvimento de novas competências que, particularmente nos domínios da leitura e da escrita, permitam a produção e a compreensão de qualquer texto na vida quotidiana (pessoal, social e profissional) dos indivíduos. Trata-se da assunção do conceito de “literacy”, definido por David Olson (1999), como “incluindo não só a competência e os usos da leitura e da escrita, mas também as funções que a leitura e a escrita desempenham na formação e na acumulação de procedimentos, leis e textos que constituem o corpo principal da cultura histórica” (pp. 481-482).

A concetualização da educação dos adultos tem conhecido, entre nós, naturalmente, algumas alterações, nomeadamente no que concerne à definição de conceitos tão polissémicos como “educação de adultos”, “aprendizagem de adultos” e “formação de adultos”. Consideramos que todas as expressões pressupõem uma aprendizagem contínua, durante toda a vida (“lifelong learning”), indo ao encontro de um outro conceito mais recente de aprendizagem em diversos domínios da vida (“lifewide learning”), em diferentes contextos, diferentes espaços e diferentes situações de aprendizagem.

O entendimento do papel da educação de adultos tem mudado e evoluído ao longo do tempo e, “embora a UNESCO tenha estabelecido uma definição de educação de adultos na Recomendação de Nairóbi”, na verdade o “que é considerado como educação de adultos ainda é objeto de uma vasta gama de interpretações. A mudança da educação para a aprendizagem também constitui uma importante mudança na conceitualização do campo” (UNESCO, 2010: 12).

Os conceitos de “educação de adultos” e de “educação e aprendizagem ao longo da vida” e “aprendizagem de adultos”, apesar de relacionados, são, segundo o “Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos”, promovido pela UNESCO (2010), processos distintos, como podemos verificar pelas definições a seguir apresentadas.

“Educação de adultos “denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e

universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (Extraído da Recomendação de Nairóbi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, UNESCO, 1976: 2, *apud* UNESCO, 2010: 13).

“**Educação e aprendizagem ao longo da vida** denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem-se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo.” (Extraído da Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, UNESCO, 1976: 2, *apud* UNESCO, 2010: 13).

“**Aprendizagem de adultos** engloba a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e a gama de processos de aprendizagem informais e incidentais disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural, onde as abordagens baseadas na teoria e na prática são reconhecidas.” (Extraído da Declaração de Hamburgo, UIE, 1997: 1, *apud* UNESCO, 2010: 13).

Aquele Relatório coloca os conceitos de “aprendizagem de adultos” e de “educação de adultos” no “cerne de uma mudança de paradigma necessária para a aprendizagem ao longo da vida de todos” (UNESCO, 2010: 14).

De facto, a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA V (1997), realizada em Hamburgo, na Alemanha, verificou-se um alargamento do conceito de “aprendizagem de adultos”, o qual passou a abarcar:

“[...] o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas

qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade” (Art.º 3 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos; UNESCO, 1998).

Os 170 países presentes na CONFINTEA V assumiram, assim, compromissos importantes relativamente à aprendizagem ao longo da vida dos cidadãos, perspectivada muito para além da escolarização ou da educação formal, designadamente através do reconhecimento das situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita e das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Mais recentemente, a CONFINTEA VI (2009), realizada em Belém do Pará, Brasil, sob o lema “living and learning for a viable future: the power” (UNESCO, 2010b), centrou-se em quatro temas prioritários para o debate e a tomada de decisões sobre a EA. São eles:

“1. A pobreza e a crescente desigualdade social e cultural [...]. 2. O direito à educação e à aprendizagem das mulheres e dos homens imigrantes [...]. 3. A prioridade da educação de pessoas adultas, incluindo a alfabetização, como parte dos objetivos da *Educação para Todos/as* (EPT) e como uma ferramenta crítica para alcançá-los [...]. 4. A necessidade de novas políticas e nova legislação para assegurar o direito à aprendizagem sem discriminação por idade, gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual, religião, deficiência e status nacional; e por uma verdadeira implementação que será posta à prova quando seja efetivada a destinação financeira concreta [...]” (cf. *CONFINTEA VI: Assuntos Prioritários*. Documento Público do Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas⁸).

Na CONFINTEA VI assumiu-se que “the planet will only survive if it becomes a learning planet” (UNESCO, 2010b: 83). Trata-se, portanto, de garantir oportunidades de acesso à educação a todos os adultos, independentemente do gênero, da raça, da condição social, etc., valorizando e reconhecendo competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Citando Melo (2005), “no conceito de Educação de Adultos, há efectivamente uma reivindicação de autonomia e de, digamos, validação, reconhecimento de práticas de aprendizagem que se desenvolveram fora da escola, nos vários níveis da sociedade, nos vários quadrantes das

⁸ Cf. *CONFINTEA VI: Assuntos Prioritários*. Documento Público do Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas (ICAE) em <http://www.icae.org.uy/spa/icaestrategicport.pdf> (acedido em 10/10/2013).

sociedades” (pp. 98-99). É a educação ao serviço do adulto enquanto instrumento de reconhecimento de experiências, práticas e conhecimentos adquiridos.

A Comissão das Comunidades Europeias, no seu comunicado de Bruxelas (2006)⁹, define a “Educação de Adultos” como incluindo “todas as formas de aprendizagem empreendida por adultos após o abandono da educação inicial e da formação, independentemente do nível que tenham atingido (pode, por exemplo, incluir o ensino superior)”.

No século XX, como as políticas educativas conferiram grande protagonismo à escola, o discurso pedagógico oficial centrava-se mais na escola e na aprendizagem formal. Hoje apercebemo-nos de factos que relativizam aquela centralidade. Trilla (2008) apresenta-nos cinco ordens de razões que sustentam esta ideia e que podem ser resumidas da seguinte forma:

- i - a escola, enquanto instituição histórica que é, não existiu desde sempre;
- ii - a escola é apenas um momento do processo educacional global, no qual “coexistem muitos e variados mecanismos educacionais”;
- iii - o processo educativo e os efeitos produzidos pela escola não podem ser entendidos independentemente dos fatores e intervenções educacionais não escolares;
- iv - o modelo funcional e metodológico da instituição escolar nem sempre é o mais adequado para responder a todas as necessidades educacionais;
- v - do ponto anterior, surge a necessidade de se criarem outros meios e ambientes educacionais, inseridos noutros contextos – educação “não formal” (Cf. Trilla, 2008: 17-18).

De facto, as sociedades modernas, com todas as consequências decorrentes do desenvolvimento industrial e tecnológico, trouxeram consigo um conjunto de necessidades que assumem hoje um lugar de destaque enquanto referência para o desenvolvimento de propostas e de abordagens na esfera educacional. As transformações no mundo laboral, o desenvolvimento das tecnologias da informação e a crescente presença da leitura e da escrita no dia a dia das pessoas são fatores que subjazem a este emergir de novas necessidades de práticas educativas fora do espaço escolar.

⁹ Cf. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:PT:PDF> (acedido em 20/10/2008).

O “Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida”¹⁰ apresentado pela Comissão das Comunidades Europeias, no âmbito da Cimeira de Lisboa ocorrida no ano 2000, define e distingue três conceitos: “aprendizagem formal”; “aprendizagem não formal” e “aprendizagem informal”. Assim, as “aprendizagens formais” são as adquiridas nos sistemas de ensino e de formação institucionais, designadamente através da escola; as “aprendizagens não formais” são as resultantes de outras atividades de formação, nomeadamente as de carácter profissional; e, por fim, as “aprendizagens informais” são as que nos remetem para as aprendizagens, intencionais ou não, adquiridas através de processos pouco organizados e muito difusos, desenvolvidos nas mais diversas esferas da vida. Associado ao conceito de aprendizagem informal surge o conceito de “aprendizagem experiencial”, enquanto processo de aquisição de conhecimentos e competências que têm origem nas diversas experiências de vida das pessoas (associadas à aprendizagem informal).

A importância social atribuída às aprendizagens formais, monopolizadas, como vimos, durante muito tempo pela escola, fez com que só recentemente se reconhecessem as aprendizagens não formais, informais e experienciais enquanto “modalidades” (Melo; Lima e Almeida, 2002) de intervenção educativa. Com as alterações sociais, económicas e culturais das sociedades contemporâneas, nomeadamente a partir da II Guerra Mundial, os adultos e a sua necessidade de “aprendizagem ao longo da vida” em muito contribuíram para a clarificação e aceitação destas realidades.

O conceito de “educação experiencial” (“experiential learning”) apareceu antes da conferência de Williamsburg, por volta de 1930, nos EUA (Courtois, 1989). Porém, na Europa, só na década de 80 é que surgiu a expressão “formação experiencial” (“formation expérientielle”) (Landry, 1989). Os conceitos de “educação experiencial” ou de “formação experiencial” relacionam-se com as ações passadas e as orientações para o futuro do indivíduo, não sendo, portanto, um processo unicamente cognitivo, envolvendo também os domínios psicomotor, afetivo e social.

Os conceitos de “educação não formal” e “informal” resultam da valorização da experiência enquanto meio de aprendizagem. O primeiro “inclui, por exemplo, [...] programas de treinamento de agricultores, programas de alfabetização de adultos, ensino profissionalizante oferecido fora do sistema formal, clubes de jovens com finalidade substancialmente

¹⁰ Cf. <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf> (acedido em 07/05/2009).

educacional, e vários programas comunitários de capacitação em saúde [...] etc.” (Coombs Ahmed, 1974: 8, *apud* UNESCO, 2010a: 13). O segundo, surgido pela primeira vez na Conferência Internacional sobre a “Crise Mundial da Educação”, realizada em Williamsburg, no final de 1967, apresenta-se como “complementar das outras duas modalidades educativas, a educação formal e a não formal” (Cavaco, 2002: 29), uma vez que as suas ações “não têm, normalmente, finalidade educativa, mas apresentam efeitos educativos”, o que a permite situar numa “dimensão de continuidade” face às outras duas modalidades. Porém, a “educação informal” apresenta dois problemas: o facto de o prefixo “in” ter “um carácter pejorativo”; e o de poder “ser percebido como sobreposto à modalidade da educação não formal, que inclui as acções educativas que ocorrem fora do sistema escolar, na sua versão mais abrangente” (Cavaco, 2002: 29).

Qualquer ato educativo está dependente de um determinado contexto que envolve não só o espaço e o tempo, mas também “a história, as experiências, os projectos e as circunstâncias naturais em que se envolvem os agentes da prática educativa” e que podem “afectar a elaboração das mensagens, a sua interpretação e o seu intercâmbio, influenciando na predisposição para ensinar e aprender, educar e educar-se” (Gómez *et alii*, 2007: 177-178).

Em Portugal, a EA é um campo que, no plano educativo/formativo, ainda se encontra “marginalizado”, permanecendo continuamente à procura de um lugar no sistema educativo português; como referem Melo, Lima e Almeida (2002):

“Uma das grandes dificuldades da Educação de Adultos, tanto para os teóricos como para os legisladores e decisores, reside na definição do seu campo. Dificuldade que será tanto maior quanto mais se pretender, como é a tendência actual, articular a actividade educativa e as demais acções e preocupações dos cidadãos relativamente à sua própria personalidade, à família, comunidades e sociedade política, à biosfera em geral e ao seu quadro de vida em especial, à cultura, à saúde, ao mundo do trabalho... E isso por via de modalidades geralmente conhecidas como ‘formais’, ‘informais’ ou ‘não formais’” (p. 13).

Ainda que se considere “marginalizado”, reconhecemos que no nosso país, como na generalidade dos países da Europa, a educação tem-se tornado um ponto fulcral na agenda política dos governantes, nomeadamente ao nível da EA, com a criação de condições propícias ao reconhecimento e valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Assim, na

última década, emergiu um conjunto de políticas legislativas relativas à Educação e Formação de Adultos que, fruto de uma valorização crescente, procura dar respostas inovadoras na era das novas tecnologias, da globalização, da crise ambiental e da competitividade. Acresce assim a responsabilidade dos principais sujeitos intervenientes em todo o processo educativo dos adultos que, empurrados pela necessidade objetiva do desenvolvimento científico, económico e social, carregam, a par com a educação e a formação dos adultos, a luta contra a precariedade, o desemprego e a exclusão social. A Educação de Adultos e/ou a Educação e Formação de Adultos são atualmente duas “modalidades” de formação concebidas e apresentadas como uma solução para os problemas da crise, uma resposta para as questões relacionadas com a empregabilidade, a economia e as necessidades de mercado. Com rigor, parece-nos evidente que nenhum país, na sua política governamental, esteja interessado em dispensar as contribuições que estas “modalidades” podem dar “ao desenvolvimento humano e sociocultural, muito especialmente, à modernização dos países, ao crescimento económico, à produtividade de uma mão de obra considerada mais qualificada, ao reforço da competitividade no mercado internacional” (Melo, A. *et alii*, 2002: 105).

Em 2000, o Conselho Europeu de Lisboa, fixando como objetivo estratégico o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva, solicitou ao Conselho (Educação) uma reflexão sobre os “objetivos futuros concretos dos sistemas educativos”¹¹, que originou a elaboração de um relatório que conta, entre outros aspetos, quais os objetivos que os Ministros da Educação dos países membros consideraram como sendo estratégicos para a primeira década do novo milénio. Estes objetivos reconhecem que “o elevado grau de prioridade atribuído à aprendizagem ao longo de todas as fases da vida implicará uma procura de recursos adequados.”¹²

“Objectivo 1: Aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação”

Este objetivo reforça a necessidade da importância da qualidade da formação dos professores e dos formadores, designadamente na aquisição/atualização das competências básicas a fim de corresponder à evolução da sociedade do conhecimento;

“[...] trata-se igualmente de melhorar a aptidão dos cidadãos para a leitura, a escrita e a aritmética, nomeadamente no que diz respeito às tecnologias da

¹¹Cf. Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu sobre os *Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e Formação (2001)*. Bruxelas. http://ec.europa.eu/education/index_en.htm (acedido em 20/10/2008).

informação e da comunicação, as competências transversais (por exemplo: aprender a aprender, trabalhar em equipa, etc.)” [Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu sobre os *Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e Formação*, 2001].

“Objectivo 2: Facilitar o acesso de todos à educação e à formação”

A abertura e o acesso aos sistemas de educação e formação formais ou não formais facilitando, nomeadamente, a passagem de um sistema a outro (por exemplo, da formação profissional ao ensino superior) deve ser uma realidade ao longo da vida, contribuindo para “a promoção de uma cidadania activa, da igualdade de oportunidades e da coesão social duradoura.” [Cf. Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu sobre os *Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e Formação*, 2001].

“Objectivo 3: Abrir os sistemas de educação e formação ao mundo”

Este objetivo reforça a construção do espaço europeu de educação e formação pela mobilidade e pelo ensino das línguas estrangeiras. É mais centrado nas questões da abertura ao exterior, mas, não menos importante, visa sobretudo a união da educação e da formação com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade, nomeadamente através do desenvolvimento do espírito empresarial, da melhoria na aprendizagem das línguas estrangeiras, do aumento da mobilidade e dos intercâmbios, e do reforço da cooperação europeia. [Cf. Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu sobre os *Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e Formação*, 2001].

Atualmente assume-se a importância que a competitividade e a empregabilidade têm enquanto estratégias fundamentais para a modernização e desenvolvimento de um país, daí que seja evidente o protagonismo que, em muitos países europeus, a EA assume “enquanto campo de conhecimento, de práticas socioeducativas e de políticas sociais” (Lima, 2004a: 16), estruturado e articulado com vários organismos locais, de intervenção e desenvolvimento comunitário.

CAPÍTULO II

Educação de Adultos e Literacia: questões teórico-concetuais

1. A Progressiva Centralidade da Literacia na Educação dos Adultos

O capítulo anterior permitiu-nos sistematizar um conjunto de considerações teóricas em torno das questões da literacia e da EA, nomeadamente através dos estudos nacionais e internacionais, que nos leva a destacar a progressiva centralidade que a literacia ocupa no dia a dia dos adultos, nas diferentes esferas das suas vidas (pessoal, profissional, familiar, etc.). A ampliação e a variação das práticas de leitura e de escrita refletem a presença evidente da escrita das sociedades contemporâneas. Como refere Ávila (2008), “são inúmeros os contextos e as esferas sociais que tendem a ficar impregnados de materiais escritos, possibilitando, solicitando, ou mesmo exigindo, a sua utilização [...]; da vida profissional à vida pessoal, a importância da literacia no dia-a-dia dos indivíduos é inequívoca” (p. 83).

É neste sentido que os contextos educativos, formais ou não formais, buscam uma articulação entre competências diversas que, por um lado, assegurem algum tipo de especialização e, por outro lado, assegurem uma formação diversificada de modo a melhor responderem às necessidades e exigências das sociedades contemporâneas. A língua deve ser um lugar de exploração, não apenas do ponto de vista formal do seu uso, mas também do ponto de vista crítico, ou seja, enquanto instrumento de usos variados, aplicado em diversos contextos. As investigações e os estudos existentes sobre a aprendizagem da leitura e da escrita mostram que estes domínios, designadamente o da escrita, precisam de ser exercitados (Ajuriaguerra *et alii*, 1988).

Ensinar a ler e ensinar a escrever é um dos objetivos primordiais de qualquer processo educativo/formativo. Se olharmos para tudo aquilo que se passa à nossa volta, verificamos que ler e escrever são tarefas que fazem parte do dia a dia de todas as pessoas, seja nos seus postos de trabalho, em casa, nas repartições públicas ou em lazer; tudo gira à volta de um cenário comunicativo fundamental para a aquisição e cruzamento de aprendizagens. É através da leitura e da escrita que o ser humano acede ao conhecimento, à cultura. Como refere Lomas (1999):

“[...] leer, comprender y escribir son acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar y de lo académico al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social. De ahí la radical

diversidad de las formas del decir del discurso escrito y de ahí también los diferentes usos sociales de la lectura y de la escritura en nuestras sociedades: desde la lectura y de los textos escritos habituales en la vida de las personas (noticias, crónicas, catálogos, instrucciones de uso, reportajes, entrevistas, anuncios...) hasta el disfrute del placer de la lectura literaria, desde el uso práctico de la escritura (avisos, cartas, contratos, informes, instancias...) hasta los usos más formales (informes, ensayos, esquemas...) o artísticos de los textos escritos (escritura de intención literaria, ejercicios de estilo...)” (pp. 319-320).

Assim, ler e escrever são atividades educativas que a todos importam, daí que seja fundamental que quem ensina tenha em conta os usos e funções da linguagem, relevantes para diferentes situações de comunicação.

Os processos e habilidades de manipulação da palavra escrita permitem que hoje se use o conceito de multiliteracias, marcando-se, “por essa forma, a existência da especificidade das práticas que envolvem o escrito em múltiplos domínios da vida como, por exemplo, a família, os lugares de trabalho, a associação, etc.” (Dionísio, 2006b)¹².

Hoje vivemos rodeados por uma multiplicidade de textos, organizados de acordo com os seus códigos, servindo diferentes funções e exigindo, por isso, competências específicas. A literacia abarca, por isso, “inevitavelmente, um conjunto mais amplo de competências que implicam a construção da significação, configurada em diferentes formas e em diversos contextos, além de profundamente imbricada nas práticas culturais e sociais” (Botelho, 2009: 67). Assim, “só alargando as competências de acesso, análise e comunicação a uma ampla variedade de textos, de forma a incluir não só os verbais, mas as imagens, o som, os textos dos *Media* e os hipertextos, a literacia será uma competência totalmente conseguida” numa sociedade em constante transformação, em que a informação surge de forma rápida, “exigindo, por isso, múltiplas literacias (multiliteracias) na construção do conhecimento” (Botelho, 2009: 67).

Considerar esta perspetiva de multiliteracias obriga, assim, a um alargamento do conceito de texto, relacionado com o visual, o áudio, o espacial, etc., ou seja, com este novo processo de produção de sentidos, dos “multimodal texts” (Kress, 2000). Afinal, “reading is our means of engaging with the world”, sendo que este “engagement takes place in a multiplicity of ways, in a multiplicity of dimensions” (Kress, 1997: 101).

¹² Cf. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982006000200003&script=sci_arttext (acedido em 16/03/2013).

As práticas de literacia e as práticas de ensino da literacia pressupõem a interação "sobre textos, com textos e à volta de textos" (Luke, 2001), com vista à aquisição e construção dos saberes. Citando Botelho (2009):

“Todo o processo de significação é situado, isto é, liga-se a e atravessa outras referências, designadamente culturais. Neste sentido, o conceito de literacia assenta numa noção ampla de intertextualidade. Com efeito, o conceito de ‘multiliteracias’ baseia-se nas noções de hibridismo e intertextualidade. A construção da significação a partir do múltiplo – linguístico, áudio, visual – implica que o ‘leitor’ domine um conjunto de conhecimentos sobre convenções e géneros, tanto decorrentes da literacia tradicional, como de um universo onde se cruzam vários sistemas semióticos. Na televisão e especialmente nos hipermedia, a leitura e a escrita não são unimodais nem lineares; requerem uma capacidade de leitura multimodal que se ancora, simultaneamente, em vários recursos informativos (animações, símbolos, textos verbais, clips, fotografias, sons...). Os textos contemporâneos são multimodais, [...] e, por isso, requerem múltiplas literacias, obrigando a reequacionar o conceito de literacia” (p. 69).

Numa altura em que as diferenças linguísticas e culturais são cada vez mais consideradas, os sujeitos necessitam de desenvolver múltiplas competências de literacia “num mundo complexo e em mudança que lhes cria novas necessidades como construtores de significações tanto no desenvolvimento das suas actividades profissionais, como em dimensões públicas de intervenção e nas comunidades em que vivem e interagem” (Botelho, 2009: 69).

Por este facto, as preocupações em torno da EA têm-se pautado pela crescente relevância dada às questões da literacia, nomeadamente com o aparecimento de um conjunto de programas e de medidas que se oferecem para o desenvolvimento das competências de literacia daqueles que, por motivos diversos, não alcançaram os níveis de desempenho desejados ao longo do seu percurso escolar. Em Portugal, sobretudo a partir de finais da década de 90, a EA tem assumido um novo estatuto bem presente nos discursos políticos dos nossos governantes que, a par com algumas ações legislativas e novas medidas educativas, lançaram um conjunto de programas e de iniciativas denominadas de “Novas Oportunidades”, “Educação e Formação de Adultos” e “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” para substituir um “ensino recorrente”, considerado, a par da “formação profissional”, emblema das políticas de educação de adultos entre meados da década de 1980 e de 1990 (Lima, 2005: 41), mas que revelou “complexos problemas de abandono, dificuldades de articulação com a educação

extraescolar e, especialmente, com a lógica da educação popular e do associativismo local” (Lima, 2005: 41).

Poder-se-á afirmar que os desenvolvimentos recentes no panorama educativo português, nomeadamente ao nível da promoção da literacia, com a criação e divulgação de iniciativas que buscam uma solução para os fracos resultados obtidos pelos nossos alunos e adultos ativos, designadamente através do Plano Nacional de Leitura (2006) e da Iniciativa Novas Oportunidades (2005), se assemelham fortemente ao conjunto de reformas desenvolvidas na Grã-Bretanha durante os últimos anos da década de 1980 e o princípio dos anos 90.

Os problemas relacionados com a literacia estão, assim, na ordem do dia e são muitos os países que promovem campanhas de literacia. O mundo está em constante mudança, sendo hoje “evidente que o progresso social que a invenção da língua escrita implicou não fez senão acelerar-se com o surgimento de novos códigos de representação da realidade que, em vez de se excluírem, diversificam os usos e se inter-relacionam fortemente” (Colomer, 2003: 160).

A primeira década do século XXI está a caracterizar-se por um aumento da procura de formação e de aprendizagem por parte das pessoas adultas, seja pela condição de desemprego em que se encontram, seja pela vontade e iniciativa próprias, seja como consequência de uma imposição por parte da entidade empregadora, nomeadamente porque se verifica uma preocupação e reconhecimento crescentes por parte das entidades patronais relativamente à influência que a falta de formação/qualificação certificadas representam para as suas empresas, traduzindo-se na maior parte das vezes num custo acrescido para a organização, visível em práticas diárias do seu funcionamento, tais como a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação, o controlo da produtividade e da qualidade, a implementação do planeamento e/ou a simples descodificação de instruções de funcionamento de instrumentos de trabalho.

É assumindo a centralidade que a leitura e a escrita têm na vida pessoal e profissional das pessoas adultas que consideramos fundamental sinalizar a importância das questões da literacia fora da escola e dentro da escola. Por isso nos propomos a estudar a participação destes cidadãos adultos em cursos de educação e formação, analisando as conceções, as orientações e as práticas que lhes são apresentadas, nomeadamente como alternativa ao ensino formal.

Em suma, com a evolução de uma sociedade cada vez mais industrializada, movida por um crescimento económico que, ao invés de promover a igualdade, “conduz inevitavelmente a um círculo vicioso em que o desenvolvimento industrial se devora a si próprio” (Finger, 2005: 21-22), ganha relevo a questão da educação em literacia em contextos diversos de EA, nomeadamente ao nível dos modelos educativos e dos fundamentos teóricos que a sustentam.

2. Complexidade e Especialização do Campo da Educação de Adultos

O campo da EA é hoje, como o foi historicamente, um campo marcadamente complexo, nos seus fundamentos, nos modelos que o foram concretizando, com princípios e pressupostos teóricos diversos. A complexidade e a especificidade do campo pode ser encontrada num autor tão recuado como Lindeman, que, já no início do século XX, defendia “the use of adult learning groups and believed that adult education was a force for constructive social action” (Nixon-Ponder, 1995). Em “The Meaning of Adult Education” (1926), Lindeman identificou, pelo menos, cinco pressupostos chave para a educação de adultos que foram objeto de investigações e, na nossa perspetiva, se enquadram perfeitamente nos fundamentos da teoria moderna de aprendizagem de adultos e que a seguir procuramos sintetizar:

- i - a motivação é um fator impulsionador de aprendizagem importante na educação de adultos, sobretudo quando vai ao encontro das necessidades e interesses dos sujeitos;
- ii - a orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; logo, a construção curricular de um plano formativo para adultos deve ter em atenção as suas situações de vida e não as áreas curriculares escolares;
- iii - a experiência deve ser a base para as aprendizagens de um adulto; por conseguinte, deve ser o centro da metodologia da educação do adulto;
- iv - os adultos têm necessidade de serem autodirigidos; pelo que, o perfil do formador deve ser construído na base de um processo de mútua investigação com os formandos e não apenas com a função de transmissão e avaliação de conhecimentos;
- v - a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem existentes no grupo de indivíduos.

Estes pressupostos são, ainda hoje, reconhecíveis e identificáveis em diversos modelos educativos. O modo como, historicamente, o campo da EA se foi construindo permite, no entanto, reconhecer diferentes modelos educativos que traduzirão diferentes metodologias, diferentes objetivos e diferentes articulações com o entorno social, económico e educativo.

De acordo com Fernández (2005), durante o século passado, foram três os modelos educativos que dominaram a educação de adultos: o modelo recetivo alfabetizador, o modelo dialógico social; e o modelo económico produtivo. Para este autor, os três modelos isoladamente considerados apresentam-se como redutores, na medida em que simplificam “as necessidades e possibilidades de aprendizagem” dos adultos.

“O funcionamento de cada um dos modelos, por sua conta, tende a simplificar as necessidades e possibilidades de aprendizagem das pessoas adultas: para os alfabetizadores não existem outras aprendizagens que as da formação básica literária, os educadores sociais centram-se na aprendizagem de competências sociais e o modelo produtivo reduz a aprendizagem ao posto de trabalho” (Fernández, 2005: 95).

O modelo recetivo alfabetizador, predominante na educação de adultos durante todo o século XIX e grande parte do século XX, está centrado muito mais na aquisição de competências de codificação e de decodificação do escrito, uma vez que “ao adulto, através da alfabetização, é facilitada mais a memorização, a recordação e o recurso à tradição do que o pensamento, a criatividade e o diálogo com os textos que lê” (Fernández, 2005: 75). Fernández considera que este modelo foi “mais marcado pelas deficiências de aprendizagem do que pelas suas potencialidades”, nomeadamente ao nível do perfil do educador de adultos, que ficou “definido pela figura dominante do professor que ensina e pela autoridade do especialista em letras” (Fernández, 2005: 75).

O modelo dialógico social, que dominou a segunda metade do século XX, é muito redutor, uma vez que se dedica, sobretudo, ao trabalho sobre competências que permitam ao adulto interagir socialmente, face a diversas situações e contextos do quotidiano. É, portanto, “um modelo que dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social” (Fernández, 2005: 75), em que o educador do adulto se apresenta como um “animador que se põe à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas”, pelo que “a

aprendizagem de adultos é um *continuum* que começa nas relações sociais, e não nas relações académicas” (Fernández, 2005: 75-76).

O modelo económico produtivo, por ser mais centrado no ensino de competências ligadas ao setor produtivo, é, atualmente, “o modelo dominante”. Nele, o formador é encarado como um “gestor de recursos humanos, que selecciona as aprendizagens em função da sua rentabilidade” (Fernández, 2005: 76). Este é um modelo que, embora não exclua a necessidade de formação literária, social e cívica, centra as suas teorias e práticas nas necessidades de aprendizagem exigidas pelas constantes mutações da sociedade, nomeadamente, novos desafios laborais e novos contextos culturais e sociais. Trata-se, portanto, de um modelo que “reduz a aprendizagem ao posto de trabalho” (Fernández, 2005: 95).

Referindo-se aos três modelos, o autor considera que “não poderemos compreender o fenómeno cada vez mais complexo da formação, educação e aprendizagem de pessoas adultas a partir de visões simplistas”, pelo que considera importante a construção de “uma interacção fluida entre os distintos modelos e uma confiança mútua no valor que tem cada um deles” (Fernández, 2005: 95).

O campo da EA é um campo naturalmente sensível às diferentes posições teóricas, que atravessam as ações educativas.

A propósito da educação de adultos, Finger (2005: 24) considera que ele assenta em três grandes fundamentos teóricos: o cognitivismo, o humanismo e o pragmatismo. Este último é o mais essencial de todos, pois, defende o autor, trata-se de um princípio filosófico que assenta num processo de aprendizagem baseado no aperfeiçoamento progressivo, através de uma melhor análise e compreensão dos problemas, enquanto que os dois primeiros “são teorias extremamente individualistas: os indivíduos compreendem e analisam, evoluem e, miraculosamente, as organizações e as instituições, a sociedade, mudarão em consequência da mudança dos indivíduos” (Finger, 2005: 25). No entanto, o mesmo autor reconhece um ponto comum aos três fundamentos referidos, ou seja, o facto de todos eles encararem a aprendizagem como um aspeto sempre positivo, independentemente daquilo que se aprende, ainda que, na opinião de Finger, “talvez fosse melhor se não soubéssemos uma série de coisas” (p. 26).

Neste quadro de grande complexidade e diversidade que atravessa o campo da EA e que se traduz em configurações distintas para as várias ações educativas que o constituem, faz

sentido considerarmos um conjunto de concepções que em nosso entender pode constituir uma referência importante para a problematização de práticas e orientações no campo da EA.

3. O Modelo Andragógico de Aprendizagem dos Adultos

A andragogia é um modelo de aprendizagem que evoluiu a partir do conceito de pedagogia: este último definido, em traços simples, como a arte e a ciência de ensinar crianças e o outro como a arte e a ciência de orientar adultos a aprender, centrando, deste modo, a sua metodologia no “aprender fazendo”. É, portanto, uma pedagogia mais centralizada no aluno/formando e menos no professor/formador. Trata-se de um campo que visa compreender o adulto em todas as suas componentes: psicológica, biológica e social; e alcança promover a aprendizagem através da experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação.

Embora em 1926, segundo Osório (2003), Lindeman, com a sua obra “The Meaning of Adult Education”, se tivesse referido ao termo andragogia, nomeadamente para defender que a educação de adultos deve ter em atenção as situações de vida dos sujeitos, Malcolm Knowles, designadamente a partir da publicação do artigo intitulado “Andragogy, not Pedagogy” (1967), cujas teorias tiveram uma forte repercussão nos EUA e no Reino Unido, foi o grande mentor deste “modelo andragógico” da aprendizagem de adultos, particularmente através da sua abordagem comparativa entre os dois modelos de aprendizagem, em função dos parâmetros da experiência, aprendizagem e motivação. O trabalho desenvolvido por Knowles representou também para os formadores um fator de reorientação para “educating people” com o objetivo de “helping them learn”, na medida em que desenvolveu o conceito de andragogia em torno de seis características do adulto: (i) “the need to know”; (ii) “the learner’s self-concept”; (iii) “the role of experience”; (iv) “readiness to learn”; (v) “orientation to learning”; (vi) “motivation” (Knowles *et alii*, 2005).

O modelo andragógico surge, então, em contraposição ao modelo pedagógico, visto centrar-se numa etapa de vida direcionada para o desenvolvimento de competências através da resolução de problemas do quotidiano e com o recurso a saberes experienciais.

Para uma compreensão mais clara das diferenças e propósitos dos dois modelos, apresentamos um quadro comparativo onde se resume, por um lado um conjunto de pressupostos do modelo pedagógico, por outro lado um conjunto de contra-hipóteses do modelo andragógico.

Quadro 1: Comparação do modelo pedagógico com o modelo andragógico (adaptado de Goecks, 2003)¹³

Parâmetros	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
Relevância da Experiência	A experiência do aluno é pouco considerada, ao contrário da do professor, que é sobrevalorizada.	A experiência dos adultos é de extrema importância no contexto de aprendizagem, uma vez que ela distingue-os das crianças e dos jovens. Considera-se que são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.
Vontade de Aprender	A aprendizagem daquilo que o professor ensina tem como principal finalidade a obtenção de êxito e de progressão em termos escolares.	A vontade de aprender está intimamente relacionada com a aplicabilidade/rendibilidade das aprendizagens, ou seja, os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentar problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
Orientação da Aprendizagem	A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema, estando, por isso, centrada nos conteúdos e não nos problemas.	A aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com as quais os adultos se confrontam quotidianamente.
Importância da Motivação	A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos ao sujeito (ex.: resultados escolares, avaliações do professor, etc.).	Apesar da importância dos estímulos externos, os adultos são mais sensíveis a fatores de ordem interna (ex.: satisfação, autoestima, qualidade de vida, melhoria de competências, etc.).

Danis e Solar (2001), atendendo ao facto de a EA, nas últimas décadas, ter sido “chamada a modificar as suas abordagens e intervenções, a fim de ter em conta as transformações que moldam e caracterizam as suas diversas clientelas” (p. 12), apontam para o emergir de um novo paradigma andragógico, tendo em conta as novas abordagens teóricas e

¹³ Cf. <http://www.andragogia.com.br> (acedido em 02/06/2010)

novas práticas, em que “as novas concepções do desenvolvimento pessoal e profissional dos adultos são cada vez mais chamadas a integrar a questão da diversidade dos tipos de desenvolvimento e de aprendizagem dos adultos” (Danis e Solar, 2001: 12). Estas novas concepções, situadas na ideia de uma pedagogia aberta e da andragogia, levam, conseqüentemente, a um aprofundamento “da dinâmica dos processos de aprendizagem e de apropriação de conhecimentos” (Danis e Solar, 2001: 12).

Em síntese, a andragogia surge como contraposição à pedagogia, passando da tradicional aquisição de conhecimentos com base em conteúdos escolares (modelo pedagógico) para o desenvolvimento de competências a partir da experiência de vida (modelo andragógico). Até muito recentemente, o modelo pedagógico foi aplicado igualmente para o ensino de crianças e/ou de adultos; no entanto, o desenvolvimento do modelo andragógico e o crescente número de estudos surgidos em torno dele têm contribuído de forma decisiva para o desenvolvimento de novas técnicas e de novas metodologias, visando especificamente o processo formativo dos adultos. Canário (1999) refere que a visão da andragogia como uma perspectiva “revolucionária” da situação educativa torna-se redutora se se considerar o seu caráter simplificador, dicotômico e normativo sobre a prática educativa, pelo que considera a importância da construção de uma «teoria geral de aprendizagem», atendendo aos diferentes sujeitos, nomeadamente no que concerne à sua faixa etária, desmistificando a criação de um processo de aprendizagem de adultos.

4. Os Adultos nas Sociedades Letradas Contemporâneas: requisitos de participação

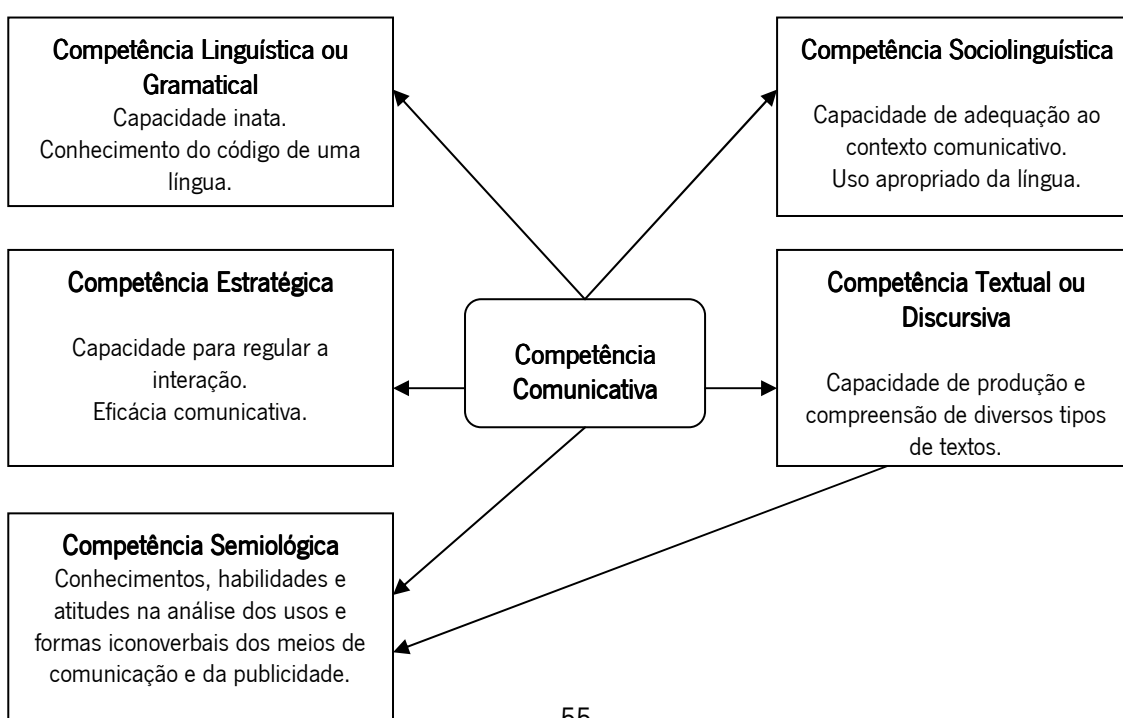
Neste ponto do nosso trabalho retomaremos questões já anteriormente sinalizadas, focando agora a nossa atenção, sobretudo, num domínio específico da educação e da aprendizagem dos adultos, nomeadamente naquilo que se relaciona com as literacias.

Na linha das reflexões já feitas, podemos considerar que o processo educativo/formativo será sempre inacabado, aberto a novos saberes, e não circunscrito ao meio escolar. Pelo contrário, ler e escrever são saberes que existem muito para além do meio académico formal, pois estão presentes em grande número das situações da vida real das pessoas. A leitura e a

escrita, enquanto ferramentas de ensino e de aprendizagem da língua, são fundamentais para que aprendamos não só a expressar, mas também a compreender, a mensagem transmitida e/ou recebida. É consensual a ideia de que o objetivo principal da educação em literacia “é a aquisição e o desenvolvimento do um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana” (Lomas, 2003: 14) e que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996: 14).

Às pessoas em idade adulta, podemos dizer que, mais do que o conhecimento de aspetos da estrutura da língua, importa principalmente o domínio da língua, aplicado a diversos contextos e situações, que lhes permita responder com destreza a situações recorrentes do seu dia a dia. Aos adultos interessará, sobretudo, usando uma expressão de Lomas (2003), “saber fazer coisas com as palavras”, para serem capazes de responder eficazmente perante diversas situações e contextos de comunicação. De facto, quando usamos a língua e quando a usamos em contextos de relação com o escrito, ativamos um conjunto de saberes que envolve saber o que dizer, a quem dizer, quando e como dizer, conforme a figura a seguir apresentada, que nos mostra quais as diferentes competências abarcadas pela competência comunicativa.

Figura 5: Dimensão comunicativa (adaptado de Lomas, 2003: 19)



A situação de comunicação implica a ativação de um conjunto de competências, isto é, implica “aquilo que um falante necessita de saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos. [...] A competência comunicativa refere-se à habilidade de agir”, ou seja, refere-se àquilo “que um falante sabe – as suas capacidades inatas/inerentes – e a maneira como se comporta em situações particulares” (Lomas, 2003: 16).

Para Lomas (2003: 15-21), a competência linguística ou gramatical é o conhecimento gramatical que o falante tem da língua, sendo que é indispensável que este possua uma competência sociolinguística, isto é, o conhecimento das normas sociais e culturais que regulam o comportamento comunicativo. Além destas competências, são também fundamentais as capacidades que o falante demonstra em produzir e compreender diversos discursos (competência textual ou discursiva), bem como em utilizar um conjunto de recursos de forma a solucionar eventuais problemas que possam surgir no ato comunicativo, como por exemplo os equívocos ou mal-entendidos, e a garantir, assim, a “eficácia comunicativa” (competência estratégica). Relativamente à competência semiológica, esta pode ser considerada como uma nova interpretação das palavras que é dada através de novos usos e formas que os meios de comunicação permitem, como por exemplo através do texto publicitário.

As sociedades contemporâneas, como já referido, em que os textos são cada vez mais multimodais, têm levado a conceber a literacia como um processo “múltiplo” (Botelho, 2009), em que o sujeito tem de desenvolver e dominar um conjunto de competências, nomeadamente pela existência de diferentes instrumentos semióticos com os quais se podem construir significados. É por esta razão que, como já mencionado noutros lugares, atualmente ganha relevo o conceito de “multiliteracias” (New London Group, 2000; Cope e Kalantzis, 2000; Lankshear e Knobel, 2003) para se designar o domínio da “language for talking about language, images, texts and meaning-making interactions” (New London Group, 2000: 24) - metalinguagem. Para o “New London Group”, uma equipa constituída por dez académicos, entre os quais Allan Luke e James Gee, a complexidade das tarefas exigidas para o pleno acesso à linguagem e ao conteúdo das ferramentas digitais requer que as pessoas hoje dominem diversas áreas, como a linguística, a análise do discurso, o design visual, a linguagem gestual e corporal, a leitura do espaço e das sonoridades. Trata-se, assim, de um conjunto muito vasto de conhecimentos e competências, impossíveis de serem exclusivamente ensinados na escola, pelo que com este grupo londrino propôs-se a criação uma gramática “multimodal”, cujo modelo

reúne elementos de diversas áreas do conhecimento para serem aplicados nas atividades de usos da linguagem (verbais e não verbais).

O conceito de comunicação “multimodal” coloca, assim, em evidência as facilidades dos meios impresso e digital, sendo que a escrita é frequentemente subordinada à imagem, o que significa que ao escrevermos preocupamo-nos com o *design* da escrita, ou seja, em dar visibilidade ao escrito. Pode-se pensar, então, na relação entre gêneros textuais e multimodalidade (Kress, 1997) porque quando falamos ou escrevemos usamos pelo menos dois modos de representação (palavras e imagens, palavras e entoação, palavras e gestos, etc.).

Nas sociedades letradas contemporâneas, requer-se que o adulto domine um conjunto de habilidades (“multiliteracias”), particularmente habilidades de leitura, que lhe permitam a compreensão dos diferentes gêneros textuais na sua vida social, sobretudo porque são cada vez mais frequentes os textos que se realizam pela articulação entre os signos verbais e os recursos visuais (“multimodalidade”). Para Fairclough (2000),

“The concept of Multiliteracies focuses two key developments in contemporary societies: first, cultural hybridity increasing interaction across cultural and linguistic boundaries within and between societies, and, second, multimodality: the increasing salience of multiple modes of meaning - linguistic, visual, auditory, and so on, and the increasing tendency for texts to be multimodal” (p. 171).

Como explica Ângela Paiva Dionísio (2008), “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência” (p. 19).

Em suma, os sujeitos, para além do nível básico de leitura e de escrita, necessitam de desenvolver competências que lhes confirmem destreza em vários gêneros de texto: prosa, poesia, textos literários, legislação, relatórios, textos de manuais das diversas disciplinas, documentos, formulários, gráficos, mapas, tabelas, banda desenhada e artigos de jornais e revistas em suportes variados, papel, televisão e computador (Delgado-Martins *et alii*, 2000: 17). A multiplicidade de processos e de sentidos que rodeiam as práticas de literacia possibilitam, portanto, que hoje se fale em *multiliteracias* para designar a multiplicidade de usos da

linguagem, de estratégias e de habilidades envolvidas neste novo processo de produção de sentidos (“multimodal texts”).

5. Contextos e Modos de Realização da Leitura e da Escrita

Nos tempos modernos, usar a língua adequadamente, seja ela falada ou escrita, significa, como já referido, a manipulação pertinente de um conjunto complexo de sinais, expostos em múltiplos suportes, dispostos em múltiplos contextos. Trata-se da capacidade que um indivíduo tem de processamento, no seu cotidiano social, pessoal e profissional, da informação contida em materiais vários, sejam impressos de uma repartição pública, gráficos estatísticos ou textos informativos. Neste sentido, as capacidades de literacia de um cidadão não se podem medir pela instrução escolar/formal visto aquelas não serem estáticas e, por isso, estarem sujeitas a alterações provocadas pelas vivências, experiências e transformações ocorridas nos indivíduos por via de fatores diversos, nomeadamente pela metamorfose da própria sociedade, com constantes mudanças e, conseqüentemente, novas exigências. É cada vez mais usual a combinação de textos escritos com o material visual; por isso, é necessário que, além do desenvolvimento de competências em literacia estritamente baseadas na linguagem verbal, se trabalhe com o adulto o desenvolvimento de competências em “literacia visual”, “literacia informática”, etc. (New London Group, 2000; Cope e Kalantzis, 2000; Lankshear e Knobel, 2003).

Citando Havelock (1996), a linguagem é “uma atividade colectiva; as suas convenções têm de ser partilhadas por grupos inteiros ou sociedades” (p. 71), daí que a leitura e a escrita devam ser consideradas atividades indispensáveis a um eficaz relacionamento social, a uma total vivência em sociedade, ou seja, devem ser consideradas atividades que servem um determinado propósito. Todos os dias somos confrontados com situações que nos remetem para saberes nos domínios da leitura e da escrita, seja num folheto informativo, seja no preenchimento de um formulário ou num simples bilhete que deixamos a um amigo. Tudo gira à volta da palavra, nomeadamente à luz das grandes transformações decorrentes do desenvolvimento dos suportes digitais, os quais têm vindo a reforçar o poder da palavra lida ou

escrita. Para usarmos as várias plataformas digitais temos de saber ler e escrever, ainda que o verdadeiro desafio do uso destas práticas seja a correção com que o fazemos.

De facto, a leitura e a escrita têm uma presença sistemática nos nossos quotidianos, enquanto saberes linguísticos usados em diferentes situações, com variados propósitos e objetivos, pelo que a sua importância não se limita ao contexto educativo.

Ler é um ato complexo que envolve não só a dimensão linguística, mas também a dimensão cognitiva, e que, necessariamente, implica escolhas: as operadas aquando da escrita e as definidas pelas circunstâncias do leitor tendo em conta os “seus objetivos pessoais de leitura” (Dionísio, 2000: 37).

Goodman (1984), referindo-se à importância da leitura durante as últimas décadas do século XX, diz que “reading is big business in all senses and the tests, basal readers, and instructional practices which comprise the technology are so highly institutionalized that it becomes hard to use available new knowledge to change instructional practice” (p. 79). Procurando entender “why people read”, o autor diz-nos que as pessoas leem com diferentes propósitos (Cf. Goodman, 1984: 98-99).

- “Environmental Reading”: trata-se da leitura ambiental, ou seja, da descodificação de mensagens várias que nos ocorrem diariamente, em diferentes contextos ambientais/espaciais, e que são importantes para a nossa vida em sociedade. Como refere Goodman, “just functioning in a literate society requires coping with street signs, regulations, directions, store logos, and other ways that written language occurs in the environment”. Este tipo de leitura apresenta-se de extrema importância nas sociedades contemporâneas, daí que “in international situations important notices are in several different languages and/or in a system of ideographs designed to be universally comprehensible.” De facto, “environmental print is read not so much by choice as by necessity, and it is no wonder that preschool children often acquire the ability to make sense of much of the print in their environment without formal instruction”. Assim, mais do que uma escolha, a leitura ambiental apresenta-se como uma necessidade diária do indivíduo.

- “Occupational Reading”: trata-se da leitura ocupacional, na qual Goodman diz incluírem-se as leituras feitas em função da ocupação profissional dos indivíduos. Assim, “this occupational reading has to be the major purpose of reading for most people. It includes a

wide range of text types and varies considerably from occupation to occupation”. Por estar vinculada à atividade profissional, o autor diz que “it is likely to be so highly integrated into jobs activities that it may not be considered reading per se.”

- “Informational Reading”: esta leitura informativa relaciona-se com a leitura de textos com um propósito imediato ou para satisfazer curiosidades ou necessidades pessoais, “such as phone numbers and TV schedules”.

- “Recreational Reading”: a leitura recreativa “is to occupy leisure time pleasantly”. Trata-se, portanto, de um tipo de leitura em que “is done at the reader’s own discretion, for the reader’s own enjoyment, and by personal choice.” O leitor tem a possibilidade de escolher a leitura, de acordo com os seus interesses, a fazer nos seus momentos de lazer.

- “Ritualistic Reading”: a leitura ritualística corresponde à leitura e releitura, ou seja, “reread for ritualistic reasons”, tratando-se o ato de ler ele próprio um ritual. Enquadra-se aqui a leitura de “religious materials”.

O mesmo leitor, refere Goodman, “may get different meanings from the same text read at different times with different intentions” (p. 101).

Amor (2006: 92-97) diz-nos que “ultrapassada a fase da aprendizagem e domínio dos mecanismos básicos da leitura – ou da leitura fundamental – à escola cabe, sobretudo, promover” três “modalidades de leitura”:

- A “leitura funcional”: orientada para a “pesquisa de dados e informações, na perspetiva pragmática da resolução de problemas”. Esta modalidade exige “o fomento das aptidões básicas de compreensão”, como por exemplo a apreensão do “sentido de um texto em níveis de dificuldade crescente” e de “outras aptidões específicas”, como por exemplo “utilizar um dicionário, um prontuário, uma lista telefónica, um horário”.

- A “leitura analítica e crítica”: orientada para a “actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja, num metatexto”. Nesta modalidade de leitura confluem, cumulativamente, “as aptidões já enunciadas a propósito da leitura funcional” com outras capacidades, nomeadamente para “hierarquizar elementos num conjunto de dados”, “captar as relações lógicas entre as componentes de uma situação/de um texto”, “exercer a crítica”.

- A “leitura recreativa”: orientada “pela satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos”.

O domínio da leitura compreende as dimensões linguística, afetiva, social e cognitiva e implica uma capacidade imediata de descodificação e domínio das estruturas semânticas e sintáticas do texto escrito (Sim-Sim, 2006). É a convergência de todos estes aspetos que torna os sujeitos bons leitores, os quais são caracterizados por Duke e Pearson (2002: 205-206) como sendo sujeitos que:

- são ativos;
- têm “objetivos” nítidos relativamente ao texto que leem, o qual avaliam constantemente, mesmo antes de iniciar a leitura (apreciação global do texto), de forma a verificar se esta serve os seus propósitos;
- são capazes de, à medida que a leitura flui, “anteciparem” o que vem a seguir;
- são capazes de tomar decisões contínuas à medida que a leitura avança, fazendo uma seleção do que devem ler mais pausadamente, do que devem ler com mais expressividade, do que não devem ler, etc.;
- enquanto leem, “constroem, revêem e questionam” o sentido do que vão encontrando;
- tentam encontrar o significado de “palavras e de conceitos desconhecidos” através do contexto;
- sabem lidar com inconsistências ou lacunas textuais;
- partem, comparam e “integram o seu conhecimento prévio” com o material do texto;
- pensam nos “autores” do texto, no seu estilo, intenções, etc.;
- “monitorizam a sua compreensão” do texto, fazendo ajustamentos na leitura sempre que necessário;
- “avaliam a qualidade do texto e o seu valor”, reagindo tanto intelectualmente como emocionalmente;
- perante a leitura de narrativas, prestam atenção ao cenário e às personagens;

- perante a leitura de textos expositivos, frequentemente constroem e reveem sínteses do que leram;
- a compreensão do texto ocorre não só enquanto leem, mas nos intervalos da leitura e mesmo quando a leitura termina;
- a compreensão é um processo exigente, contínuo e complexo, mas é também “satisfatório” e “produtivo” para os bons leitores.

Vários autores nacionais (Pereira, 2005; Carvalho, 2003) e estrangeiros (Ferreiro e Teberosky, 1991; Bryne, 1988; Krashen, 1984) analisaram a questão da relação entre a leitura e o desenvolvimento da capacidade da expressão escrita e todos são concordantes ao concluírem que o contacto com a linguagem escrita, concretamente através da leitura, propicia o desenvolvimento da capacidade de comunicar por escrito. Ler favorece o desenvolvimento de competências de escrita, potenciando o conhecimento sobre o modo como a linguagem escrita funciona e a progressiva interiorização das suas estruturas.

De facto, um bom leitor é aquele que está familiarizado com o funcionamento dos mecanismos linguísticos, concretamente os próprios da comunicação por escrito, daí que, quando confrontado com algum problema, espontaneamente será capaz de mobilizar um conjunto de técnicas e de estratégias que o ajudarão a encontrar uma solução. Os leitores são indivíduos que conseguem realizar um raciocínio abstrato, sistemático e especulativo sobre a linguagem (Dionísio, 2000).

A este propósito, Barbeiro (2001) realça que um sujeito, quando está a escrever, depara-se com vários problemas, dificuldades e tarefas, os quais conseguirá resolver, ou não, através da mobilização de conhecimentos que abarcam não só a dimensão cognitiva, mas também a metacognitiva, uma vez que o processo de escrita, entenda-se aqui escrita criativa e não a cópia de um texto já escrito, implica a formulação de hipóteses, a experimentação e a modificação.

Numa fase inicial, o processo de escrita passa essencialmente por um conjunto de tarefas mecânicas, automatizadas pelo “escrevente”. Só numa fase posterior é que o sujeito poderá aceder a outras dimensões nessa sua relação com a escrita. Esta é uma etapa progressiva, tendo como objetivo a “escrita criativa”, ou seja, o desenvolvimento da expressão escrita que o autor (Barbeiro, 2001: 57) divide em cinco modalidades:

- “Escrita associativa”: em que o sujeito transcreve para o papel as ideias que lhe vão surgindo, dando uma “expressão sequencial” ao seu conhecimento. Nesta fase não entram outras potencialidades da escrita, como a problematização e a transformação do conhecimento.
- “Escrita performativa”: trata-se de trabalhar a escrita em função de “convenções de estilo” que o “escrevente” vai adquirindo, em função das diferentes tipologias textuais.
- “Escrita comunicativa”: esta é a modalidade da dimensão social da escrita, ou seja, o indivíduo começa a ter em conta o seu conhecimento social, de forma “a produzir determinado efeito no destinatário”.
- “Escrita unificada”: a escrita está aqui entendida na perspetiva do sujeito enquanto escritor, mas também enquanto leitor. Esta é a modalidade do “desenvolvimento de um estilo pessoal e a afirmação da sua individualidade”.
- “Escrita epistémica”: nesta fase, o processo de escrita transforma-se num processo de transformação e de reflexão, sendo, por isso, agora uma tarefa com novas potencialidades e “constitui instrumento de descoberta e de criatividade”.

Assim, a tarefa de escrita pode ser entendida e percebida como sendo um processo de procura de novas relações que levam o escrevente a novos conhecimentos, não só sobre o processo de escrita, mas também sobre si e sobre os outros. Trata-se de apreender a realidade e conquistar a criatividade, através da exploração de textos, explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada.

Amor (2006: 127-134), para designar “todas as práticas em que os alunos são solicitados a pensar – tanto quanto escrever - a totalidade de um texto, a propósito de uma prática de escrita”, fala-nos em atividades de “escrita total” divididas em três tipos de produção de escrita:

- A “escrita funcional”: “conduzida por uma tipologia de textos e de géneros/subgéneros de escritos, quer para assegurar a diversificação de recursos e actividades, quer para conferir rigor ao trabalho de produção”. Sendo os “escritos funcionais [...] bastante codificados”, é fundamental que seja dado ao aluno o “conhecimento das respectivas regras” de produção escrita.
- A “escrita recreativa e extensiva”: pressupõem uma abordagem conjunta, dado que “a produção escrita extensiva anda [...] associada a momentos de criação e expressão

pessoal [...] à escrita ‘por prazer’”, à exceção da “produção de textos de carácter informativo ou analítico-argumentativo”, nomeadamente dissertações, monografias, etc. Ao contrário da “escrita funcional”, neste tipo de “escrita recreativa e extensiva” o sujeito pode “incorporar as suas vivências e o seu imaginário, as suas representações mentais e os seus padrões estéticos, bem como os seus instrumentos linguístico-textuais e metatextuais”.

Carvalho (2003) diz que a “linguagem escrita” é “uma tarefa com um certo grau de complexidade”, pressupondo:

“[...] um afastamento do contexto, da realidade a que o texto se refere e a sua projecção num espaço ideal sem a sua vivência, o acto de escrever exige uma capacidade de abstracção, o que faz com que o indivíduo só esteja apto a explorar todas as potencialidades do texto escrito quando o seu pensamento atinge a fase formal, em que as operações lógicas são transpostas do plano da manipulação concreta para o plano da não-atividade” (pp. 39-40).

O autor defende que grande parte das dificuldades apresentadas pelos alunos, no que se refere à “produção de um texto escrito correcto e adequado”, devem-se à não “tomada de consciência de uma situação de comunicação em que o interlocutor está ausente e noutro contexto situacional” (Carvalho, 2003: 40).

De facto, as práticas de literacia, ao nível dos usos da leitura e da escrita, são um processo multifacetado, envolvendo a linguagem e as práticas culturais dos seus usos, transcendendo qualquer visão linear, fragmentada e descontextualizada. Deve ser, por isso, um “processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (Mata, 2008:10).

6. Modelos de Ensino e de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

A escola tem a responsabilidade de trabalhar e sistematizar os saberes relacionados com a leitura e a escrita, de forma a que haja uma aquisição significativa das competências de literacia e, posteriormente, uma melhor inclusão na sociedade. Esta é uma obrigação não

cingida apenas às disciplinas de línguas, mas a todas as disciplinas, numa articulação coerente entre as diversas áreas do conhecimento.

As práticas pedagógicas adotadas nas aulas da língua materna têm sido constantemente questionadas, uma vez que, como provam os estudos nacionais e internacionais já anteriormente referidos, são muitas as dificuldades dos nossos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência em leitura e compreensão de textos. Nos contextos educativos, os nossos alunos e/ou formandos adultos devem adquirir um conjunto de competências que os tornem mais capazes de usar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo fazer uso de informações contidas nos textos, assim como reconhecer e analisar criticamente os usos da língua, enquanto veículo de informação. É essencial que o aprendente perceba e compreenda o texto enquanto unidade básica da linguagem verbal. De facto, durante muito tempo, o texto ficou relegado à análise linguística; contudo, a partir dos anos 80 surgiram vários estudos e investigações que salientam a importância do texto enquanto unidade básica da interação verbal.

Tradicionalmente, o ensino da leitura e da escrita tem sido apresentado como uma questão de métodos, ou seja, trata-se da busca do melhor e mais eficaz método de ensino da linguagem escrita. Durante vários séculos predominou o chamado método fonético, criado por Laffore, em que os professores primeiro ensinavam as letras, as sílabas e, finalmente, as palavras. Tratava-se de um método que, naturalmente, trazia um problema aos educadores/professores, uma vez que não fazia a correspondência entre o som e a grafia. Em finais do século XIX e durante quase todo o século XX, professores e educadores faziam a sua escolha em função de dois métodos propostos por M. Shuler: o sintético e o analítico. Divergências à parte, o método sintético apresenta a aprendizagem da leitura e da escrita como sendo um processo mecânico e auditivo, em que a escrita é a “transcrição gráfica da linguagem oral” e a leitura é a descodificação do “escrito em som”. O método analítico, contrariamente ao sintético, privilegia a leitura como sendo uma tarefa fundamentalmente visual, em que primeiro é necessário que haja um “reconhecimento global das palavras ou orações” e só depois é que se parte para a “análise dos componentes” (Ferreiro, 1985). Estes são métodos tradicionais que, de forma sintetizada, dão primazia ao treino repetitivo das palavras e do padrão silábico, daí a importância dada à reprodução de textos já escritos, vulgarmente designada por cópia.

Em finais da década de 80, a partir de estudos desenvolvidos por vários autores, sobre a linguagem e respetivo processo de aquisição, surge a teoria da *Psicogénese da Língua Escrita*,

fruto da pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1991) ao longo de dois anos de trabalho experimental com crianças, com o objetivo de:

“[...] tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e escrever. Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção, portanto, do seu conhecimento” (p. 13).

Nas suas conclusões, as autoras mostram-nos que diferentes desempenhos na alfabetização, apresentados por crianças de classes sociais diferentes, não revelam capacidades desiguais, mas o acesso maior ou menor a textos lidos e escritos desde os primeiros anos de vida, ou seja, a aquisição do conhecimento baseia-se na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. Assim, estas duas investigadoras mostraram-nos que as crianças em idade pré-escolar têm ideias, teorias e hipóteses sobre o código escrito, o que faz com que, quando chegam à idade escolar, a maior parte ainda não saiba ler, mas sabe que há uma relação estreita entre a fala e a escrita e que esta se pode representar sobre o papel ou o ecrã, sob a forma de grafismos, que são percebidos numa sequência determinada (no caso das línguas ocidentais, da esquerda para a direita e de cima para baixo). Se estas crianças viveram em contacto com enunciados escritos, então formularam hipóteses, tentando apreender as relações entre a escrita e a fala, construindo concetualizações admiráveis.

Especialistas e responsáveis pelas políticas educativas têm-se debruçado sobre as questões do desenvolvimento da consciência linguística através do conhecimento intuitivo da língua, uma vez que indivíduos que têm como língua de escolarização a sua língua materna “são capazes de produzir enunciados orais nessa língua”, pois “já conhecem intuitivamente o essencial da sua estrutura gramatical” (Duarte, 2008: 9). Contudo, resultados de investigações e avaliações de desempenho na leitura e na escrita mostram-nos que um elevado conhecimento da estrutura da língua, nomeadamente ao nível morfológico e sintático, poderá ser relevante para atingirmos um elevado desempenho nas competências da escrita e da leitura. É este conhecimento extenso e profundo da língua que permite a aquisição de um conjunto de ferramentas que nos permitem dominar um conjunto de técnicas estilísticas que podemos usar em diferentes situações e contextos.

O desenvolvimento das competências da leitura e da escrita exige consciencialização e sistematização de códigos, nomeadamente na passagem do código oral para o código escrito, visível na estrutura das classes, na ortografia, na densidade e variedade lexical, etc. Este desenvolvimento exige também a combinação dessas estruturas. Entre as características que marcam a diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita, veja-se a título de exemplo o facto de o discurso oral ser mais espontâneo e redundante do que o discurso escrito, destacamos que, na comunicação oral, o emissor está, normalmente, no mesmo contexto situacional do destinatário da mensagem, não necessitando, por isso, de explicar tudo aquilo que o rodeia (Carvalho, 2003). Na comunicação escrita, o mesmo não acontece, uma vez que “quem escreve tem de colocar no discurso toda a informação para que a mensagem seja compreendida”, pelo que “há um sem número de pessoas, objectos e lugares que têm de ser designados, pois não se inferem a partir do contexto, como acontece na comunicação oral” (Carvalho, 2003: 29). Em suma, na linguagem escrita existe “todo um conjunto de aspetos que envolvem a representação de imagens mentais, o domínio dos padrões estruturais e organizacionais do discurso, a consciencialização das relações espaço-temporais com o referente” (Carvalho, 2003: 31).

Também na década de 80, relativamente ao ensino da língua inglesa na Grã-Bretanha, Cox (1991) reconhece quatro modelos de educação em língua. São eles, o modelo de “crescimento pessoal”, que valoriza a relação entre a linguagem e a aprendizagem e o papel da linguagem no desenvolvimento da “vida estética e pessoal” da criança; o modelo das “necessidades da vida adulta”, que fortalece a responsabilidade do ensino da língua na preparação para as exigências linguísticas da vida social e profissional da idade adulta; o modelo da “análise cultural”, que destaca o papel da educação em língua na promoção de uma compreensão crítica do mundo e do meio cultural em que as crianças vivem; e o modelo da “herança cultural”, que valoriza a orientação do aluno para a apreciação das obras literárias tidas como sendo “a mais refinada manifestação da língua”.

Poulson (2005) refere que, em finais dos anos oitenta e inícios dos anos noventa, foram três os objetivos que, na Grã-Bretanha, dominaram os debates em torno do papel da língua no currículo. O primeiro objetivo preconizava a “recuperação das formas tradicionais e prescritivas do ensino da gramática que, por sua vez, andava associado a uma pedagogia autoritária e à tentativa de restabelecimento do respeito pelos valores conservadores e pela tradição” (p. 20). O segundo objetivo enfatizava o medo dos professores de “serem forçados a ensinar a língua e,

particularmente, gramática e inglês padrão oral, por processos antagônicos às metodologias que perfilhavam” (p. 20). O terceiro objetivo era sustentado por muitos linguistas profissionais que defendiam “uma abordagem ao ensino da língua mais moderna e de perspectiva linguístico-descritiva” (p. 20).

O campo da educação em língua é caracterizado como sendo *poliparadigmático*. Sawyer e Van de Ven (2006: 5) consideram a existência de quatro paradigmas dominantes na história do ensino da língua materna: o *académico*, o de *desenvolvimento*, o *comunicativo* e o *utilitário*.

O paradigma académico dominou durante o século XIX, com o ensino da língua mãe a assumir um papel preponderante no currículo, sobrevalorizando o ensino da escrita, particularmente ao nível da gramática, com a reprodução das normas literárias e gramaticais (currículo fechado). Esta perspectiva de ensino da língua materna, inserindo-se numa tradição de valorização dos clássicos, enfatiza a transmissão de conceitos, regras, factos linguísticos e literários e o estudo da gramática normativa e do texto literário, símbolo da herança cultural portuguesa, representando o professor da língua materna como “the expert, who introduces the pupils to the standards of written language, using the methods based on exercises on the small ‘bits’ of language” (Sawyer e Van de Ven, 2006: 11).

O segundo paradigma, o de desenvolvimento, ganhou força na primeira década do século XX e enfatizava a importância do estímulo e do desenvolvimento do uso da linguagem nas crianças, que deixa de ser uma “written collective” para passar a ser uma “spoken individuality” (currículo semi-aberto). Com este segundo paradigma, o ensino das regras normativas da gramática é substituído por reflexões descritivas (“descriptive language reflections”). “Teaching writing aimed at individual expression in one’s own and ‘authentic’ language. Reading, too, served personal development” (Sawyer e Van de Ven, 2006: 11-12). Com este paradigma a aproximação pedagógica faz-se pelo lado exploratório da valorização do “learning by doing”.

O paradigma comunicativo surgiu na Europa Central nas décadas de 60 e 70 e enfatiza a importância da comunicação para a vivência em sociedade. É, portanto, um paradigma centrado na sociedade, com um currículo aberto, dando espaço à experiência e ao conhecimento dos alunos que, com este paradigma, têm oportunidade para falar sobre as suas reais necessidades, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita é feita com base em situações reais de usos da língua. Com este paradigma, a reflexão sobre a linguagem torna-se muito importante, nomeadamente porque “students learn how language is used for manipulation”, ou seja,

“reading should be based not only on reading scholl-books, but also on the texts written by students themselves” (Sawyer e Van de Ven, 2006: 12). Ao professor cabe a tarefa de criar diferentes situações comunicativas, propícias ao uso da linguagem, uma vez que este paradigma comunicativo assume que os alunos chegam à escola com diferentes conhecimentos culturais e linguísticos, pelo que é dever da escola, e do professor da língua materna em particular, alargar as experiências culturais e de linguagem dos discentes, de forma a favorecer a apropriação, de modo fluente, relevante e adequado de competências de comunicação, reconhecidas como essenciais ao desenvolvimento social e profissional do sujeito.

Neste contexto do paradigma comunicativo, a aula de língua materna assume a proeminência de proporcionar ao sujeito aprendente um contacto continuado e diversificado com o texto, oferecendo-lhe oportunidades diversificadas de interação com o discurso oral e com o discurso escrito, num processo que ponha à prova as suas capacidades de compreensão e interpretação dos discursos.

Por último, o paradigma utilitário ganhou força a partir de 1980, com a perda de domínio da perspectiva comunicativa e a recuperação da perspectiva académica. A comunicação é agora definida como “transactional use of language”, ou seja, o ensino da língua materna tem em vista o contributo do aluno para o desenvolvimento económico. Com este paradigma, o currículo volta a ser mais fechado e centrado numa abordagem mais global da linguagem com a formação de competências de leitura e de escrita enquanto ferramentas de comunicação transaccional. Os textos criativos, exploratórios e de ficção deixam de ter tanta importância e passam a ser substituídos por outros de interesse patrimonial e nacional.

O modelo académico apresentado por Sawyer e Van de Ven, valorizador das normas literárias e gramaticais, não se apresenta compatível com a prática pedagógica decorrente da “pedagogy of Multiliteracies” (Kalantzis e Cope, 2000), cujo esquema é constituído por “four components of pedagogy”: a prática situada (“situated practice”), a instrução explícita (“overt instruction”), o enquadramento crítico (“critical framing”) e a prática transformada (“transformed practice”).

A “situated practice” valoriza a imersão, o envolvimento dos sujeitos em práticas de literacia que incluem a fala, os textos, os objetos e as tecnologias de tipos diferenciados que ajudem os alunos na simulação de múltiplos contextos de aprendizagem. Nesta “prática situada”, o professor deve procurar conhecer as experiências anteriores e/ou atuais dos alunos,

levando-os a acreditar que serão capazes de fazer uso das aprendizagens, de acordo com os seus próprios interesses, isto é, as aprendizagens surgem “situadas” em “práticas” reais.

A “overt instruction” pressupõe que o professor assume um papel ativo no processo de construção de sentidos, com incentivos constantes às atividades de aprendizagem e aos alunos. Trata-se, portanto, de uma prática “aberta” ao trabalho colaborativo com vista à concretização de tarefas mais complexas, de uso de metalinguagens, de reflexões que façam referência à forma, ao conteúdo e à função dos discursos da prática.

O “critical framing” visa ajudar os alunos a situar as suas competências na “prática situada” e a controlar, conscientemente, os conhecimentos vindos da “instrução explícita”. Esta etapa é a base para a “prática transformada”, pois representa o uso que os alunos dão aos conhecimentos obtidos noutros domínios ou atividades já realizadas, operando com modificações mais reflexivas e justificadas.

A “transformed practice” incentiva a capacidade de aplicação e transformação dos conhecimentos. Os professores têm a função de desenvolver procedimentos a partir dos quais os alunos podem atuar e refletir, através da transferência de sentidos de uma situação para outra, fazendo uso dos seus próprios valores e objetivos. Os alunos devem mostrar os conhecimentos, construídos mediante a “prática situada”, a “instrução aberta e o “enquadramento crítico”, em práticas de revisão e aplicação. Trata-se da capacidade que o aluno tem de recriar, transformar e redimensionar as competências de literacia.

Para Kalantzis e Cope (2008) estes “four aspects of pedagogy do not form a rigid learning sequence”. Pelo contrário, trata-se de “four essential elements in a full and effective pedagogy” (p. 207). Os autores defendem que “the Multiliteracies framework aims to supplement – not critique or negate – the various existing teaching practices. In fact, each of the aspects of the pedagogy represents a tradition in pedagogy in general” (Kalantzis e Cope, 2008: 207)¹⁴.

¹⁴ Cf. <http://newlearningonline.com/kalantzisandcope/files/2009/03/SpringerHandbook.pdf> (acedido em 10/09/2013)

Luke e Freebody (1999)¹⁵ dizem que:

“Literacy education is *not* about skill development, not about deep competence. It *is* about the institutional shaping of social practices and cultural resources, about inducting successive generations into particular cultural, normative ways of handling texts, and about access to technologies and artifacts (e.g., writing, the Internet) and to the social institutions where these tools and artifacts are used (e.g., workplaces, civic institutions). Teaching and learning literacy, then, involves shaping and mastering the repertoire of capabilities called into play when managing texts in ways appropriate to various contexts. Another of our premises in developing the model was that these contexts, as institutional and community cultures, are not homogeneous, consensual sites where rules, rituals, and symbols are at work, as many mid-century cultural anthropologists believed. Instead, we have learned from work in critical sociology and postcolonial, feminist, and cultural studies that cultures are heterogeneous and heteroglossic, written through and through with complexity and difference, with conflict over power.”

Os autores consideram, por isso, que “effective literacy draws on a repertoire of practices that allow learners, as they engage in reading and writing activities, to:

i) break the code of written texts by recognizing and using fundamental features and architecture, including alphabet, sounds in words, spelling, and structural conventions and patterns; ii) participate in understanding and composing meaningful written, visual, and spoken texts, taking into account each text's interior meaning systems in relation to their available knowledge and their experiences of other cultural discourses, texts, and meaning systems; iii) use texts functionally by traversing and negotiating the labor and social relations around them – that is, by knowing about and acting on the different cultural and social functions that various texts perform inside and outside school, and understanding that these functions shape the way texts are structured, their tone, their degree of formality, and their sequence of components; iv) critically analyze and transform texts by acting on knowledge that texts are not ideologically natural or neutral – that they represent particular points of views while silencing others and influence people's ideas – and that their designs and discourses can be critiqued and redesigned in novel and hybrid ways.”

¹⁵ Cf. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> (acedido em 11/04/2008).

Assim, para Luke e Freebody, a “effective literacy” requer que os alunos "decifrem o código [...] participem da compreensão e da estruturação [...] usem os textos funcionalmente [...] analisem e transformem textos, agindo com o conhecimento de que um texto nunca é ideologicamente natural ou neutro". Essa abordagem normativa visa o envolvimento crítico dos alunos, tendo em conta as suas necessidades, os seus interesses sociais e os da comunidade local.

Possuir competências de literacia é ter a capacidade de usar a língua de acordo com o contexto e situações de uso, ou seja, trata-se da manipulação do discurso em função das necessidades, tendo em conta “os modos de combinar e coordenar palavras, ações, pensamentos, valores, corpos, objetos, ferramentas, tecnologias e outras pessoas (nos lugares e tempos adequados), de forma a assumir e reconhecer identidades e atividades específicas, socialmente situadas” (Gee, 2001: 721). É no processo de leitura, interpretação, discussão e produção de textos que a linguagem, usada em situações e com funções diferentes, propiciará o desenvolvimento linguístico e comunicativo. No caso dos adultos, os textos devem ter sentido para eles, de forma a possibilitar a compreensão e reflexão crítica da sociedade. Cabe ao formador planificar situações de aprendizagem com significado para o adulto, de forma a promover a aquisição de competências de literacia em linguagem verbal, através da leitura e da escrita de textos de uso social e dos quais o adulto tem mais conhecimentos prévios, em função do uso que lhes dá, como por exemplo uma carta, um bilhete, um rótulo de um produto do supermercado, etc.

Considerando a importância da leitura e da escrita por todas as razões já apontadas, percebemos a necessidade de uma educação em literacia que esteja de acordo com o contexto social no qual estão inseridos os indivíduos aprendentes, envolvendo-os em situações concretas de uso, de modo a que consigam, criativa e conscientemente, escolher meios adequados aos fins que desejam alcançar. Quando em contexto de ensino/aprendizagem um professor/formador explora a diversidade textual está a aproximar os seus alunos/formandos das situações originais de produção dos textos não escolares, nomeadamente textos científicos, jornalísticos, jurídicos, etc. A diversidade textual que existe fora do espaço escolar/formativo pode e deve estar à disposição do aprendente, não só enquanto ferramenta de trabalho, mas e também enquanto meio de alargamento e consolidação de conhecimentos.

Deste modo, o texto deve ser uma ferramenta de união entre as várias áreas do conhecimento, provocando reflexão e crítica, não fazendo sentido que se recorra só a um determinado tipo de textos. Torna-se, pois, pertinente e necessário o recurso à diversidade de textos com vista a uma melhor articulação e, conseqüentemente, inserção na sociedade. Citando Tolchinsky e Simó (2001):

“La escritura es importante en la escuela porque lo es y lo há sido fuera de ella, porque no es solamente una habilidad motora, o un médio eficiente de comunicaci3n, aunque no hay duda de que también lo es, sino un médio simb3lico ligado a avatares políticos, económicos e ideol3gicos de distintas comunidades y grupos sociales” (p. 51).

Ensinar a ler, interpretar e escrever já não é só função do professor/formador de línguas, porque todas as áreas de conhecimento necessitam da leitura e da escrita para fazer passar os seus saberes. É o universo da escrita que se nos torna acessível e, por seu intermédio, um vasto conjunto de conhecimentos, palavras, conceitos e, até, vivências por interposto narrador. Em suma, ao ensino e à aprendizagem da linguagem verbal são associadas diferentes perspectivas que refletem as transformações que o nosso mundo vem sofrendo. Trata-se da multiplicidade de usos da linguagem, de estratégias e de habilidades envolvidas neste novo processo de produção de sentidos (Cope e Kalantzis, 2000).

Concluindo, o ensino da leitura e da escrita está em constante debate, pelo que a escolha de uma metodologia ou estratégia em particular é sempre um processo complexo para o professor/formador, designadamente por se tratar de um campo onde coexistem diferentes perspectivas, nomeadamente em relação ao “o quê” e ao “como” ensinar. Se por um lado as perspectivas humanistas valorizam as experiências pessoais dos sujeitos, por outro as perspectivas sociológicas visam as reformas sociais e as tecnológicas que, por sua vez, estão mais preocupadas com formas eficientes de ensino em conformidade com os fins educacionais estabelecidos pelas políticas educativas que “see subject matter as the core of the curriculum” (Sawyer e Van de Ven, 2006: 8).

Neste sentido, e atendendo a todas as reflexões feitas, consideramos ser de extrema importância analisar as práticas e as orientações assumidas por entidades distintas das instituições escolares “regulares”, deixando-nos então uma questão central em toda esta investigação: quais são as conceções, quais são as orientações e quais são as práticas da educação em literacia que são identificáveis nos cursos EFA desenvolvidos nas instituições de

desenvolvimento local, cujas valências, na maior parte dos casos, são desvinculadas, ainda que parcialmente, das questões educativas/formativas?

CAPÍTULO III

A Literacia na Educação e Formação de Adultos em Portugal: alguns programas

1. A Educação de Adultos no Portugal Contemporâneo: o caso dos cursos de Educação e Formação de Adultos

Em Portugal, embora se reconheçam os progressos já feitos, verifica-se que o desenvolvimento do direito dos adultos à educação é, ainda, lento, com um conjunto de entraves que em muito dificulta o acesso destes sujeitos a oportunidades educativas e formativas adequadas às suas realidades, interesses e características. Apesar das iniciativas e medidas governamentais já assumidas e implementadas no sentido de se dar uma resposta ao que a OCDE tem vindo a repetir nos seus relatórios sobre a Educação de Adultos em Portugal (OCDE, 1992; 2012), salientando repetidamente a fragilidade da formação de base da população portuguesa, maioritariamente pouco escolarizada, a educação de adultos tem ainda pouca presença nas agendas de política educativa dos sucessivos governos, facto que se traduz numa certa contradição, sobretudo numa altura em que muito se fala em “educação ao longo da vida”. Como refere Lima (2005), “a heterogeneidade e a pluralidade da educação de adultos enquanto campo de práticas sociais nunca terá sido objeto de políticas públicas globais e polifacetadas, mas antes de orientações segmentadas e heterogêneas, geralmente a curto prazo” (p. 32).

As dinâmicas surgidas no nosso país, a partir dos anos 2000, no âmbito da educação de adultos, inicialmente impulsionadas pela ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), nomeadamente através da OEFA (Oferta de Educação e Formação de Adultos) e dos CRVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), embora assumissem as vertentes escolar e profissional como privilegiadas dentro da lógica de produção de certificações, não impediram que se continuasse a valorizar “fortemente a tradição associativa como potencial fator de desenvolvimento e de mobilização da educação popular de adultos” (Lima, 2006: 17).

À semelhança de outros países europeus, também em Portugal o início do século XXI fica marcado pela criação de um Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências para avaliar e acreditar formalmente as competências adquiridas pelos adultos ao longo das suas vidas, nomeadamente em situações do quotidiano, na vida familiar e profissional. Com o despacho Conjunto n.º 1083, publicado a 20 de Novembro de 2000, regulamentando a criação de cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), com dupla certificação, escolar e profissional, direcionados para jovens com idade igual ou superior a 18 anos que não possuísem a escolaridade mínima, ou com baixa qualificação profissional, surge, então, um conjunto de

iniciativas de Educação e Formação de Adultos, promovidas por diferentes entidades formadoras (autarquias, empresas, associações, etc.), que não do ensino escolar “regular”.

O arranque dos cursos EFA fez-se no ano de 2000/2001 com a testagem de metodologias e instrumentos deste novo modelo em “13 cursos então em observação” (Canelas, 2002: 95)¹⁶. Este primeiro conjunto, no seu relatório final, apresentou-se como um “primeiro e muito importante ciclo de desenvolvimento e observação [...] com um evidente carácter ‘pioneiro’ na construção de modalidades educativas inovadoras no campo da educação de adultos de segunda oportunidade” (Canário, 2002: 104).

A rede de cursos EFA foi-se alargando a todo o território nacional, sendo que no ano de 2002/2003 havia já um total de 379 cursos a “cargo da iniciativa de diferentes entidades privadas e públicas” (Oliveira, 2004: 98-99), devidamente creditadas pelo Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR).

O modelo de formação dos Cursos EFA fundamenta-se na operacionalização de um processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) prévias, através das experiências de vida dos adultos anteriores ao início da frequência do curso, e num modelo de formação por áreas de competência, que se articulam em torno de duas componentes essenciais: a formação de base e a formação tecnológica. A formação de base é desenvolvida de acordo com temas de vida, geralmente selecionados pelos formandos, nas áreas correspondentes ao Referencial de formação, nomeadamente: LC (Linguagem e Comunicação), MV (Matemática para a Vida), TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e CE (Cidadania e Empregabilidade). A formação tecnológica¹⁷ ou formação profissionalizante¹⁸ é desenvolvida em áreas previamente definidas de acordo com o grupo de formandos a que se destina e corresponde à parte técnica do curso, na qual os formandos adquirem competências específicas numa determinada área profissional. Canário (2002) considera que “um dos aspetos mais inovadores deste [...] tipo de oferta formativa reside na possibilidade de articular, de forma

¹⁶ Também em 2000/2001 é operacionalizado o instrumento “Referencial de Competências-Chave”, numa primeira fase, em seis Centros RVCC e em treze Cursos EFA, alargando-se progressivamente, a partir de 2002, à rede nacional de Centros e Cursos em expansão. Em resultado da sua aplicação no terreno durante os anos 2000 e 2001, o Referencial veio a merecer os necessários ajustamentos nos anos subsequentes.

¹⁷ Cf. áreas de qualificação profissional dos cursos EFA em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Qualificacoes>. A Portaria n.º 781/2009, de 23 de Julho, estabelece a estrutura e organização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), bem como o respectivo modelo de evolução para qualificações baseadas em competências

¹⁸ Uma vez que as duas definições são usadas, Formação Profissionalizante e Formação Tecnológica, ao longo do trabalho usaremos as duas, indiferenciadamente (Cf. Canário, 2000).

fecunda, uma *formação de base* com uma componente de *formação profissionalizante*” (p. 105).

Para cada curso EFA, existe o “Perfil Profissional”, um documento produzido pela Agência Nacional para a Qualificação e pelo Catálogo Nacional de Qualificações, onde estão contempladas, entre outros aspetos, as saídas profissionais do curso e as competências exigidas ao nível do “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser”. Juntamente com o “Perfil Profissional” existe também o “Referencial de Formação”, documento que se constitui como complementar ao primeiro, uma vez que aprofunda aquele com outros elementos inerentes ao curso, designadamente a carga horária relativa a cada área de competência da Formação de Base e da Formação Tecnológica, bem como a sugestão de alguns recursos didáticos relacionados com a parte profissionalizante do curso.

A certificação do adulto é feita de acordo com os seguintes tipos de aproveitamento obtido:

- caso conclua com aproveitamento um Curso EFA correspondente a um qualquer percurso formativo, o adulto obterá um Certificado de Qualificações;
- caso conclua com aproveitamento um Curso EFA de dupla certificação, um Curso EFA de habilitação escolar (B3 ou Nível Secundário) ou quando, a título excepcional, concluir apenas a componente de formação tecnológica, por já ser detentor da habilitação escolar, terá direito à emissão de um Diploma;
- no caso de não concluir com aproveitamento um Curso EFA, verã registadas as Unidades de Competência (componente de formação de base dos cursos do ensino básico) e as Unidades de Formação de Curta Duração numa Caderneta Individual de Competências e obterá um Certificado de Qualificações, discriminando as Unidades efetuadas.

A certificação escolar resultante de um Curso EFA de nível básico permite ao adulto o prosseguimento de estudos através de um Curso EFA de nível secundário ou o ingresso num processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) com vista à obtenção de uma qualificação de nível secundário. A certificação escolar resultante de um Curso EFA de nível secundário permite ao adulto o prosseguimento de estudos através de um Curso de Especialização Tecnológica ou de um curso de nível superior, mediante as condições definidas na Deliberação n.º 1650/2008, de 13 de Junho, da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino

Superior, ou nos termos do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março (acesso ao ensino superior por maiores de 23 anos).

Resumindo, os cursos EFA, cuja caracterização retomaremos mais à frente neste capítulo, são um modelo de formação que, entre um conjunto mais vasto de outros programas e projetos, fora da escola, com outras ferramentas, outras metodologias, visando outros públicos e outros recursos, visam, entre outros objetivos, trabalhar a palavra, nas suas vertentes de leitura e de escrita, recorrendo a um alargado conjunto de práticas e de orientações que, de uma forma ou de outra, seja através de módulos, de unidades ou de processos de certificação e validação de competências, focam o modo do uso da língua, assumindo orientações que visam a promoção de competências de literacia.

Os cursos EFA, enquanto dinâmicas organizadas num âmbito alargado, sob a tutela conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, para além das questões educativas e formativas que lhes podem ser associadas, representam também a procura de uma regulação em torno de algumas questões e métodos de ação essenciais, ou seja, a “busca de um quadro de acção capaz de dar corpo a pressupostos não só pedagógicos, mas também sociais e culturais” (Nogueira, 2002: 87).

1.1. A Iniciativa Novas Oportunidades

Numa altura em que o modelo EFA estava já generalizado a todo o território continental, surge, em 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), apresentada como “um novo impulso no caminho da qualificação dos portugueses”, particularmente pela forte aposta na generalização do nível secundário de escolaridade, declaradamente assumida pela Comissão Europeia, que estabeleceu o objetivo de, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia terem completado o ensino secundário¹⁹. Pretendia-se, então, através deste novo “Programa Novas Oportunidades [...] desafiar, com as suas metas e ambições, a realidade do quotidiano formativo e as exigências do modelo EFA” (Gomes, 2007: 93), pelo que havia o objetivo de, “até 2010, fortalecer a rede nacional de Centros Novas Oportunidades [...] e

¹⁹ Cf. http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf (acedido em 10/04/2012).

envolver 650000 adultos portugueses em acções de formação de dupla certificação” (Gomes, 2007: 94).

Desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade e pelo Ministério da Educação, a INO surgiu assente em dois eixos, o dos jovens e o dos adultos, sendo que para estes últimos visa-se essencialmente o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida, estruturando e adequando, assim, os percursos formativos à realidade de cada sujeito, bem como às necessidades do mercado de trabalho. De acordo com os dados apresentados em 2010²⁰, “com o desenvolvimento da Iniciativa foi possível envolver em processo de qualificação mais de 1, 2 milhões de adultos”, dos quais 34% já estavam certificados naquela data”.

A INO visou “a criação e expansão de uma oferta de cursos de educação e formação de adultos”, vistos como “um recurso imprescindível para a escolarização da nossa população adulta, condição indispensável para que mais rapidamente possamos encurtar o atraso que nos distancia da maioria dos restantes países europeus”. Para a concretização destes objetivos, foi criada, através do Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), atual Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)²¹ tendo natureza de Instituto Público, sob a tutela conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

A INO e o POPH²² (Programa Operacional Potencial Humano), no relatório "Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da avaliação externa (2009-2010)", surgem apresentados como “uma alavanca inestimável de mudança, sabendo aliar a quantidade à qualidade, a massificação à busca de excelência, a certificação a oportunidades acrescidas de mobilidade social e económica” (Carneiro, 2010: 14).

De facto, as transformações ocorridas com a INO e com tudo aquilo que ela convocou para o plano da EA em Portugal traduziria-se na multiplicação de espaços de educação de adultos, gerando iniciativas que se desenvolveram a nível local.

²⁰ Cf. [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word____Briefing_IniciativaNova.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word____Briefing_IniciativaNova.pdf) (acedido em 22/08/2011).

²¹ ANQ passou a designar-se ANQEP, I. P. (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.) a partir do Decreto Lei n.º 36/2012, publicado em Diário da República em 15 de Fevereiro. Visto tratar-se de uma alteração recente, ocorrida numa altura de grande avanço deste estudo, decidimos manter ao longo do todo o documento a denominação ANQ.

²² “O POPH é o programa que concretiza a agenda temática para o potencial humano, inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), documento programático que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013” (Cf. <http://www.poph.qren.pt/>).

A INO surge neste trabalho como um aspeto relevante a ter em conta, nomeadamente para procurarmos perceber, no terreno dos cursos EFA, as conceções, as orientações e as práticas subjacentes a este “processo de qualificação” generalizado no campo da educação e literacia dos adultos. Todavia, consideramos que, para percebermos a “Educação de Adultos no Portugal Contemporâneo”, é fundamental conhecermos também a sua história, pelo que retomaremos as questões mais particularmente relacionadas com os cursos EFA e a INO em lugares posteriores deste capítulo.

2. Alguns Aspetos da História da Educação de Adultos

Os cursos EFA, assim como a INO, são modelos e programas educativos/formativos da contemporaneidade. Porém, como já referido anteriormente, a história da EA em Portugal não se resume a estas “iniciativas”, ela começou muito antes, também marcada pelas decisões e pelos acontecimentos que, neste campo, iam surgindo a nível internacional.

As transformações sociais, políticas, económicas e educativas ocorridas sobretudo desde meados do século XX trouxeram mudanças assinaláveis para a EA. Os finais da década de noventa e inícios do novo milénio foram anos marcados por grandes alterações na agenda nacional e internacional para as políticas educativas. Como refere Antunes (2008), a educação passou, neste período, por uma “progressiva gestação e consolidação da intervenção política comunitária” (p. 17).

No contexto internacional, os percursos da educação passaram por duas etapas distintas, sendo que a primeira etapa abarca o período precedente ao Tratado da União Europeia (1949-1992) e a segunda etapa o período pós Tratado da União Europeia até aos nossos dias (1992-200...). No plano nacional, consideramos que antes do 25 de abril de 1974 as questões educativas, particularmente as relacionadas com os adultos, apresentavam-se praticamente sem expressão na agenda política do Regime. Só a partir da “revolução dos cravos” é que, de facto, com o 1.º Governo Constitucional, começam a surgir um conjunto de programas de alfabetização que foram os primeiros passos no campo da formação de adultos, ainda que tenham contribuído pouco “para superar atrasos endémicos da sociedade portuguesa” (Rodrigues e Nóvoa, 2005: 11), numa altura em que a “ilusão criada com os ‘fundos

comunitários' transformou-se numa oportunidade perdida para promover uma efectiva qualificação profissional dos trabalhadores portugueses" (Rodrigues e Nóvoa, 2005: 11).

Tomando como termo *a quo* a 1.^a Conferência Internacional da UNESCO (CONFINTEA I) ocorrida em 1949, procuramos traçar a seguir um quadro cronológico com os principais acontecimentos que, no campo da EA, ocorreram nos contextos nacional e internacional.

Quadro 2: Momentos marcantes na educação e formação de adultos

Data	Acontecimentos Marcantes na Educação e Formação de Adultos	
	Contexto Internacional	Contexto Nacional
1949	1.ª Conferência Internacional da UNESCO (CONFINTEA I), realizada em Helsingor (Dinamarca)	
1960	2.ª Conferência Internacional da UNESCO (CONFINTEA II), realizada em Montreal (Canadá); organização de campanhas mundiais de alfabetização	
1962		Criação do Instituto de Formação Profissional Acelerada ²³
1965	Conferência Mundial dos Ministros da Educação em Teheran; definição do conceito de Alfabetização Funcional	
1967	Conferência Internacional sobre a <i>Crise Mundial da Educação</i> , realizada por sugestão dos EUA, em Williamsburg; aparecimento da expressão <i>educação informal</i>	
1971	Relatório do Conselho da Europa (<i>Educação Permanente</i> , 1970)	Apresentação da <i>Reforma Veiga Simão</i> , Criação da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP)
1972	3.ª Conferência III), realizada em Tóquio (Japão) Relatório da UNESCO, <i>Aprender a Ser</i> , de Edgar Faure	
1973	Relatório da OCDE, <i>Educação Recorrente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida</i>	

²³ O conceito de “Formação Profissional Acelerada” é revelador de uma preocupação, já na altura, com as questões da formação para o mercado de trabalho.

1974 (Pós 25/04) – 1975	Modelo de Educação Popular; Simpósio Internacional de Persepolis (Paulo Freire)	Criação de iniciativas de Alfabetização (DGEP); Plano Nacional de alfabetização;
1976	Conferência de Nairobi; definição dos conceitos de Educação Permanente, Escolar e Não-Escolar (<i>cf.</i> entre outros, Faure <i>et alii</i> , 1973; Quintana Cabanas, 1976)	1.º Governo Constitucional – interrupção das ações da DGEP; Decreto-Lei n.º 384/76 sobre as Associações de Educação Popular
1979		Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA); Criação da Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA) em substituição da DGEP; Criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) ²⁴
1980 – 1983		Estruturação do “Ensino Profissional” e da “Formação de Adultos”
1985	4.ª Conferência Internacional da UNESCO (CONFITEA IV), realizada em Paris (França)	Fim do PNAEBA
1986		Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)
1987		Fim da DGEA e criação da Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE); integração da EA nos Centros de Área Educativa (CAE) criados pelas Direcções Regionais de Educação (DRE)
1988		Criação pela DGAEE de um plano de emergência a Formação de Base de Adultos
1989		Primeiras ações de EA cofinanciadas
1990		Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal - PRODEP I
1992	Tratado da União Europeia (Tratado de Maastricht, cujo artigo 126º definiu competências específicas da União Europeia na área da Educação)	

²⁴ A criação do IEFP visava, essencialmente, garantir a ligação entre o “emprego” e a “formação profissional”.

1993		Cursos de Educação extraescolar, de alfabetização, de atualização, socioeducativos e socioprofissionais; criação do Núcleo de Educação Recorrente e Extraescolar do DEB (Departamento de Educação Básica); fim do PRODEP I
1995	Publicação do relatório <i>Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva</i> (Comissão Europeia)	PRODEP II
1996	Ano Europeu da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida	
1997	5.ª Conferência Internacional da UNESCO (CONFITEA V), realizada em Hamburgo (Alemanha) - entendimento holístico de educação e aprendizagem de adultos dentro da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A educação e aprendizagem de adultos foram reconhecidas como ferramentas chave para lidar com os desafios atuais (conceito de <i>sociedade educadora</i>). Tratado de Amesterdão (inclusão do artigo 126º do Tratado da União Europeia ou Tratado de Maastricht no artigo 149º)	
1997 – 1998		Criação de um grupo de trabalho para o desenvolvimento da EA: documento de estratégia intitulado “Uma aposta educativa na participação de todos” (Secretaria de Estado da Educação e Inovação); Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos – Resolução n.º 92/98, do Conselho de Ministros
1999	Lançamento do Processo de Bolonha; Início da delineação do Programa <i>Educação & Formação 2010</i>	Publicação do “Estudo de Construção de um Modelo Institucional de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)” ²⁵ ; Criação da ANEFA – Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro
2000 – 2002	Cimeira de Lisboa de 2000 - <i>Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida</i> (Comissão Europeia, 2000)	Projeto Clubes <i>S@ber +</i> ; Criação dos primeiros Centros Novas Oportunidades; Começo da certificação através do curso EFA e/ou do processo de RVCC
2002		Extinção da ANEFA; Criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) – Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro

²⁵ Estudo publicado pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, no âmbito de uma solicitação do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos.

2004 – 2007	Projeto MAPA ²⁶ – <i>Motivar os Adultos para a Aprendizagem</i> (Sócrates-Grundtvig 2004-2007)	
2005 (Setembro)		Apresentação da Iniciativa Novas Oportunidades
2007		Criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ); Balanço de dois anos da Iniciativa Novas Oportunidades
2009	6.ª Conferência Internacional UNESCO (CONFINTEA VI), realizada em Belém do Pará (Brasil) - “living and learning for a viable future: the power of adult learning” (UNESCO, 2010b)	
2010		Relatório “Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da avaliação externa (2009-2010)”
2011-2012		Realização do “Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2011. Aprendizagem ao Longo da Vida” (INE, 2013)

²⁶ O projeto europeu MAPA – Motivar os Adultos para a Aprendizagem – filiado no projeto Clubes S@ber +, numa parceria transnacional entre Portugal, França, Suíça, Itália e Dinamarca, na sua essência, propunha estratégias de atuação que visavam facilitar o acesso à formação por parte dos públicos pouco ou nada qualificados, criando estruturas – clubes – que, nos locais de formação, dessem informação e orientação a quem os procurava.

As mudanças ocorridas, sobretudo no contexto nacional, com impacto na EA, inscrevem-se num quadro marcado por políticas educativas descontínuas e pouco articuladas. Em inícios da década de 70 um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização eram extremamente baixas e a população universitária era escassa (Lima, 2005). De facto, nessa altura, havia uma urgente necessidade de se criarem políticas de EA capazes de enfrentar uma situação socioeducativa grave, definida por Alberto Melo (2004: 41) de “obscurantismo programado”.

Embora, como já referido, o pós 25 de abril se apresente como um ponto de viragem, o facto é que a descontinuidade das políticas educativas direccionadas para os adultos, causada em parte pelas mudanças sucessivas de governação do poder central, levaram à ausência de uma linha orientadora capaz de estabelecer lógicas, prioridades, dimensões e conceções dentro de um campo, simultaneamente, complexo, crítico e problemático. Este facto levou a que durante mais de duas décadas, fruto das orientações projetadas a curto prazo, descontínuas e heterogéneas, as políticas educativas dos adultos estivessem banidas dos discursos políticos. Como faz notar Alberto Melo, “a ausência no nosso país de uma política nacional de educação de adultos é por certo, no quadro da política educativa em geral, a lacuna histórica mais gritante” (Melo *et alii*, 2002: 14). Em 2002, no seu exame temático, a OCDE chamou a atenção para a “debilidade da formação de base da maioria da população” (p. 69).

Recentemente “duas ideias têm dominado os debates e as políticas nesta área [da EA]: a ‘educação e formação ao longo da vida’ e o ‘reconhecimento e validação de competências’” (Rodrigues e Nóvoa, 2005: 11). As duas visam a valorização do adulto, das suas experiências e dos contextos em que se movem, através de uma formação desvinculada do modelo escolar. Os autores referidos fazem notar, porém, que:

“[...] é necessário alertar um pensamento ‘mágico’ ou ‘administrativo’ que, por vezes, lhes surge associado [...]. Como se o ‘reconhecimento dos adquiridos [de competências]’ pudesse assentar numa lógica administrativa, de ‘certificação formal’, sem uma verdadeira implicação da pessoa num processo de reflexão, de aprendizagem pessoal e de desenvolvimento profissional” (pp. 11-12).

O Reconhecimento e a Validação de Competências (RVC), segundo Rodrigues e Nóvoa, “é uma das mais antigas reivindicações dos movimentos de educação popular”, inscritas em “círculos de estudos” ou “correntes de autoformação” (p. 12).

Embora com “ligações” a “movimentos” antigos, a verdade é que o sistema de RVC se apresenta como um novo campo de práticas educativas, que marca a história da EA do Portugal contemporâneo e que precisa de ser explorado neste trabalho.

3. Um Novo Campo de Práticas Educativas: reconhecimento, validação e certificação das competências experienciais

Validar os conhecimentos do adulto através do “reconhecimento formal” das competências que ele foi adquirindo ao longo das diferentes etapas da sua vida, em diferentes contextos e situações do quotidiano, designadamente pessoais e profissionais, é o principal objetivo do processo de RVC; porém, o seu grau de consecução é complexo, nomeadamente por implicar a junção de conceitos relativamente novos, nem sempre consensuais, no panorama educativo e formativo.

Conforme refere Cavaco (2007: 23), “o processo de reconhecimento e validação de competências é complexo e difícil tanto para o adulto envolvido como para as equipas dos Centros”. Para a autora, esta “complexidade e dificuldade resulta da natureza do próprio objecto em estudo - as competências”. Falar da validação de competências significa, portanto, clarificar primeiro o conceito de “competência”, nem sempre consensual e, por isso, citando Esteves (2009), “definido e interpretado de múltiplas formas, quer entre campos científicos diferentes, quer mesmo dentro de um único desses campos” (p. 37).

Até ao momento presente deste estudo, a referência às “competências” tem sido feita de um modo simplificado, embora se trate de um conceito muito mais rico e complexo que, segundo Perrenoud (2003), está relacionado com o processo de mobilizar ou ativar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em situações diversas da vida do sujeito. O autor defende que não há qualquer oposição entre saberes e competências, uma vez que “uma competência mobiliza saberes” (Perrenoud, 2003: 31), pelo que, considera ser “muito mais

proveitoso descrever e organizar a diversidade de competências do que tentar estabelecer uma distinção entre saber-fazer e competências” (Perrenoud, 2003: 31) e exemplifica, referindo que “decidir se temperar um prato, apresentar condolências, reler um texto ou organizar uma festa são saber-fazer ou competências teria sentido se tal remetesse para funcionamentos mentais bastante diferentes”, porém, diz, “não é assim” (Perrenoud, 2003: 31).

Para Perrenoud (2003),

“Concreta ou abstracta, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, *uma competência permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações*, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como outras competências mais específicas” (p. 31).

A competência implica autonomia, ou seja, trata-se do “uso do saber”, em situações variadas, não se confundindo com aquilo que é memorizado ou se sabe fazer para uma determinada situação (um teste, por exemplo) e que se esquece passados dias (Perrenoud, 2003).

Carbonneau e Legendre (2002) definem competência como “a capacidade de fazer interagir diversos saberes ou outros tipos de recursos em função do seu variado uso consoante as situações” (*apud* Pinto, 2006: 337). Jonnaert (2002: 31) considera que “uma competência faz, no mínimo, referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso”.

Esteves (2009) diz que, relativamente ao conceito de “competência”, importa reter que:

- a competência refere-se a recursos cognitivos e a outros de origem diversa;
- a competência está inserida numa ação contextualizada, não se apresentando, por isso, como uma disposição do sujeito anterior à ação;
- entre os recursos mobilizados pelo sujeito na ação poderão estar disposições inatas;
- a mobilização de recursos pelo sujeito faz-se através de uma lógica de operações e não por simples adição ou lógica sequencial;
- competência é diferente de performance.

Os programas educativos e formativos, na sua maioria, promovem o trabalho de “competências virtuais”, ou seja, um conjunto de dispositivos que poderá, ou não, ser ativado pelo sujeito no futuro. Outros programas lidam com a promoção de competências “efetivas” (recorde-se aqui o conceito, já tratado anteriormente, de “effective literacy”, de Luke e Freebody, 1999), em que a situação de aprendizagem se faz em cenários reais ou simulados, onde o sujeito enfrenta problemas contextualizados. Assim, conceitos como “conhecimento”, “capacidade” ou “habilidade”, ainda que “constitutivos das competências efectivas, não se confundem com estas, por faltar a situação contextualizada onde a sua mobilização em rede seja de facto feita” (Esteves, 2009: 44).

Clarificado o conceito de “competência”, retemos particularmente que uma competência requer por parte do sujeito não só a mobilização e seleção de recursos, mas também a sua organização em lógicas operatórias para tratar uma determinada situação. Como diz Cavaco (2007: 23), “a competência é referente à capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas”. A competência está sempre associada a uma ação e a um contexto concretos e específicos; ela não existe *per se*.

Num processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), a identificação das competências, através da recolha de elementos sobre as experiências de vida do adulto, apresenta-se como outro motivo de dificuldade e complexidade, nomeadamente porque, conforme adianta Cavaco (2007):

“O conceito de experiência manifesta-se impreciso, englobando uma grande diversidade de significados. A experiência apresenta um carácter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo, tornando-se um processo interminável, que resulta num processo de formação ao longo da vida” (Cavaco, 2007: 23).

A complexidade do conceito de experiência resulta também do facto de ela facilmente “se confundir com a presença do sujeito no mundo” (Vermesch, 1991, *apud* Cavaco, 2007: 24); daí que seja muito difícil para o adulto e para as equipas de RVCC perceberem se as aprendizagens realizadas enquanto experiências de vida são, de facto, aprendizagens, ainda que adquiridas não conscientemente, ou se, pelo contrário, não há qualquer aprendizagem. Cavaco diz que uma

forma de ultrapassar esta dificuldade é o recurso à técnica da descrição, ou seja, o adulto descreve os acontecimentos para, a partir desse instrumento, a equipa de validação inferir, através da sequência das ações descritas, as competências do adulto.

Assim, tendo em conta que os cursos EFA são um modelo de educação e de formação baseado em competências e que estas servem de eixo ao reconhecimento e validação, a questão da avaliação assume, nestes contextos, também um lugar de destaque.

O processo de avaliação é sempre complexo, mais ainda tratando-se da avaliação de competências, sobretudo porque:

“[...] envolve sempre um juízo de valor que resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável. Neste caso a situação existente é o percurso de vida do adulto e as competências que este evidencia (indicadores), e a situação desejável é o Referencial de Competências-Chave (critérios de comparação) [...]. A avaliação de competência no processo de RVCC é desenvolvida numa perspectiva humanista [...] também para dar sentido e valorizar o percurso de vida, a experiência, o adulto enquanto pessoa. Embora a principal finalidade das equipas dos Centros seja captar com rigor as competências do adulto e compará-las com as do Referencial, de forma a avaliar a possibilidade e o grau de certificação, a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados permitem orientar o processo numa perspectiva de avaliação mobilizadora e humanista, com potencialidades ao nível da conscientização” (Cavaco, 2007: 24).

A validação de competências a partir das experiências de vida do adulto enceta, assim, um conjunto de riscos, nomeadamente ao nível da autoestima e dos percursos de vida futuros; daí a importância de todo este processo de orientação numa perspectiva humanista, centrada no desenvolvimento pessoal do adulto, numa “avaliação mobilizadora e humanista, com potencialidades ao nível da conscientização” (Cavaco, 2007: 24).

Pires (2007) refere que:

“A valorização das aprendizagens construídas em situações profissionais e de vida, mais amplas, para além dos contextos formais de educação/formação, implica o recurso a novas práticas de avaliação que não as tradicionais, de forma a contemplarem a multiplicidade e a complexidade destas aquisições” (p. 14).

A autora salienta que “a introdução destas novas práticas educativas exige uma mudança de fundo nos sistemas de educação/formação”, o que, avança, implica “uma mudança de representações e de práticas educativas”, com destaque para a evolução “das representações e da práticas de aprendizagem, [...] dos modelos tradicionais de educação/formação, de forma a integrarem de forma coerente os princípios e os pressupostos que se encontram subjacentes ao reconhecimento e à validação” (Pires, 2007: 16).

Em suma, todo este processo de validação de competências exige mudanças de fundo ao nível das representações e das práticas, designadamente no que concerne às metodologias de ensino, às metodologias de avaliação, aos referenciais de formação, às representações de formadores, às representações de coordenadores das instituições, etc. Neste sentido, o trabalho desenvolvido pelos profissionais dos Centros Novas Oportunidades (CNO) assume particular destaque, sobretudo o dos formadores/técnicos envolvidos em todo o processo de RVCC do adulto.

3.1. O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Aparecimentos dos Centros Novas Oportunidades

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) são operadores do Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro) que funcionam em parceria e como complemento ao sistema de educação e formação de adultos em vigor, para o desenvolvimento de cursos EFA, formações modulares certificadas ou outras possibilidades de conclusão do ensino básico e/ou secundário, nomeadamente para aquelas pessoas que não completaram, embora tendo frequentado, planos de estudo já extintos (*Cf.* Portaria 230/2008 e Decreto-Lei n.º 357/2007).

Em 2009 existiam no nosso país 456 CNO, localizados em diferentes regiões²⁷, incluindo a Região Autónoma da Madeira. Estes centros funcionavam em diversos contextos espaciais, conforme a tabela.

²⁷ *Cf.* <http://www.novasoportunidades.gov.pt> (acedido em 20/07/2011).

Tabela 1: Número de CNO em funcionamento, por tipo de entidade promotora

Tipo de Entidade Promotora	Número	Percentagem
Centro de Formação Profissional	88	19,3
Básica e/ou Secundária	195	42,8
Escola Profissional	42	9,2
Associação Empresarial	28	6,1
Associação de Desenvolvimento Local	25	5,5
Empresa de Formação	16	3,5
Instituição de Solidariedade Social/Reabilitação	14	3,1
Instituição do Ensino Superior	8	1,8
Autarquia, Empresa Municipal ou Associação de Municípios	8	1,8
Empresas	6	1,3
Estabelecimento de Ensino Particular ou Cooperativo	6	1,3
Escola tutelada por outros Ministérios	5	1,1
Escola tutelada pelo Turismo de Portugal	3	0,7
Outra entidade	12	2,6
Total	456	100

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação (Junho de 2009).

Segundo a mesma fonte (ANQ), em 2009, 40% dos CNO (183) concentravam-se na Região Norte do país, seguida do Centro com 24% (110), de Lisboa com 19% (87), do Alentejo com 11% (50), do Algarve com 4% (20) e da Região Autónoma da Madeira com 1% (6) de entidades promotoras. Nesta distribuição não se inclui a Região Autónoma dos Açores, que ficou excluída desta rede.

O público alvo dos CNO são os cidadãos com mais de 18 anos que não concluíram pela via escolar o ensino básico e/ou secundário e careçam de uma qualificação profissional que lhes permita a inserção no mercado de trabalho. De acordo com os dados apresentados pela SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa)²⁸, as habilitações académicas

²⁸ Cf [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Julho_2009.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Julho_2009.pdf) (acedido em 12/03/2011).

de partida dos candidatos inscritos nos CNO desde 2007 até 2009 para o nível secundário eram maioritariamente até ao 9.º ano de escolaridade, com 65% dos candidatos.

Os CNO integram técnicos especializados que desenvolvem um trabalho de acordo com as seguintes etapas de intervenção²⁹:

- “Acolhimento”: atendimento e inscrição dos adultos; informações sobre os CNO; informações sobre as diferentes fases do processo de trabalho a realizar; informações sobre os possíveis encaminhamentos do adulto (RVCC ou outras ofertas educativas e formativas).
- “Diagnóstico”: análise do perfil do adulto, de forma a identificar quais as melhores respostas disponíveis, face à análise efetuada.
- “Encaminhamento”: direcionar o adulto para um processo de qualificação que lhe seja mais adequado, podendo compreender o encaminhamento para o desenvolvimento de percursos de educação e formação exteriores ao CNO ou para um processo de RVCC. O encaminhamento resulta de um acordo entre a equipa de “diagnóstico” e o adulto, tendo em conta, entre outros aspetos, as experiências de vida, as motivações e as necessidades e expectativas identificadas nas atividades de diagnóstico.
- “Reconhecimento de competências”: identificação dos saberes e competências adquiridos pelo adulto ao longo da sua vida, através de um conjunto de atividades, por meio das quais o adulto evidencia as aprendizagens efetuadas, dando início à construção do portefólio reflexivo de aprendizagens.
- “Validação de competências”: avaliação das competências adquiridas ao longo da vida por comparação com os “referenciais de competências-chave”. A validação compreende a autoavaliação do portefólio reflexivo de aprendizagens, a heteroavaliação dos profissionais de RVC e dos formadores das respetivas áreas de “competência-chave”.
- “Certificação de competências”: o adulto é apresentado a um júri de certificação com vista à certificação das competências validadas.

²⁹ Cf. <http://www.novasoportunidades.gov.pt> (acedido em 20/05/2011).

O RVCC organiza-se em sessões de reconhecimento presencial, orientadas pelos profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), e em sessões de validação com os formadores das diferentes áreas de competências-chave.

Para cada nível de certificação do Básico (B1 - equivalente ao 4.º ano de escolaridades; B2 – equivalente ao 6.º ano de escolaridade; B3 – equivalente ao 9.º ano de escolaridade), o adulto tem de evidenciar as competências a serem validadas pelos formadores a partir de um “portefólio” com um conjunto muito diversificado de competências integradas em 16 Unidades de Competência, tal como nos cursos EFA, de acordo com o “Referencial de Competências-Chave” (RCC) das diferentes áreas de competências (Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade, Tecnologias de Informação e Comunicação).

No nível secundário, o número mínimo de “competências-chave” a validar é de 44, num total de 88, que estão associadas a 22 unidades de competência (com 4 “competências-chave” cada uma) e distribuem-se por três áreas (Cultura, Língua e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência), conforme o RCC do Nível Secundário.

Concluindo, tendo o adulto passado por um processo de RVCC, e face à avaliação efetuada pela equipa de técnicos de RVC, pode ser encaminhado para Formações Modulares, até ao máximo de 50h, nos CNO; ou para a integração em cursos EFA; ou Formações Modulares promovidas por entidades formadoras, privadas ou públicas, integradas como operadores do Sistema Nacional de Qualificações.

4. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos e o Reconhecimento e Certificação de Competências: pressupostos teóricos e orientações metodológicas nos programas de “Linguagem e Comunicação”

Caracterizada a EA no Portugal contemporâneo, através de uma apresentação genérica dos cursos EFA e da INO; feita uma abordagem histórica dos principais acontecimentos na EA ocorridos em Portugal e no Mundo; caracterizado o processo de RVCC, partindo da abordagem do conceito de “competência”; traçadas as principais valências dos CNO, retomamos agora os cursos EFA, mais concretamente a Área de Competência de “Linguagem e Comunicação” (LC), nomeadamente através de uma primeira análise do “Referencial de Competências-Chave”

(RCC), para procedermos a uma melhor caracterização deste processo formativo de adultos frequentadores de cursos EFA, objeto central do estudo.

Além da aquisição de competências escolares e/ou profissionais, os cursos EFA visam a inserção ou reinserção de pessoas ativas no mercado de trabalho. Assim sendo, organizam-se:

“a) numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; b) em percursos de formação, definidos a partir de um diagnóstico inicial avaliativo, efectuado pela entidade formadora do Curso EFA, ou de um processo de reconhecimento e validação das competências que o adulto foi adquirindo ao longo da vida, desenvolvido num Centro Novas Oportunidades; c) em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica ou apenas uma destas; d) num modelo de formação modular, tendo por base os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações; e) no desenvolvimento de uma formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de competências, através de um módulo intitulado “Aprender com autonomia” (nível básico de educação e/ou nível 2 de qualificação profissional) ou de um “Portefólio reflexivo de aprendizagens” (nível secundário e/ou nível 3 de qualificação profissional)” (Cf. <http://www.anq.gov.pt>)³⁰.

De acordo com o Despacho n.º 26 401/2006 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, os cursos EFA têm, como já referido, o objetivo principal de contrariar a baixa qualificação escolar e profissional dos portugueses:

“No quadro dos objectivos estratégicos do Programa do XVII Governo Constitucional, a Iniciativa Novas Oportunidades estabelece como meta prioritária a elevação dos níveis de formação e qualificação da população ativa portuguesa, constituindo-se como um pilar fundamental para as políticas de educação, emprego e formação profissional. Os cursos de Educação e Formação de Adultos/as (EFA) são um instrumento importante dessa Iniciativa e importa adequar o seu modelo às medidas entretanto tomadas, nomeadamente o desenvolvimento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências [...]”.

Este é um objetivo que surge paralelamente à função social que, de acordo com a Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, alínea a), apresentam os cursos EFA “numa perspectiva de

³⁰ Acedido em 10/03/2011.

aprendizagem ao longo da vida, enquanto instrumento promotor da (re)inserção socioprofissional e de uma progressão na qualificação”.

É partindo desta base legislativa que surge o documento RCC, construído e definido para cada uma das áreas de competência (LC, MV, CE e TIC), tendo em conta as suas especificidades. Neste estudo, por razões que se prendem com os objetivos do nosso trabalho, nomeadamente porque nos interessa perceber de que forma é que se processa a educação em literacia nos diversos espaços (associações locais, associações industriais, escolas profissionais, entidades formativas e instituições privadas sem fins lucrativos) que constituem os contextos de análise do nosso objeto de estudo, centraremos a nossa atenção no RCC de LC.

Construído numa base de articulação vertical com os restantes níveis do ensino básico que constituem um percurso EFA (Níveis Básico 1, 2), para o nível Básico 3 a abordagem de LC apresenta-se dividida em quatro unidades de competência, as quais pressupõem que, no final, o indivíduo seja capaz de:

- compreender e produzir discursos orais com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas adequadas à fluência e expressividade dos mesmos;
- ler com fluência, com fins recreativos e informativos;
- dominar com correção todas as técnicas da escrita, em diferentes suportes tecnológicos;
- compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano.

É partindo destes propósitos que a área de LC surge apresentada no RCC como tendo “um papel crucial quer no desenvolvimento global do indivíduo ajudando-o a aceder a outros conhecimentos, quer na própria formação linguística que lhe vai facilitar uma inserção conveniente na sociedade”. Os autores da versão primeira do “Referencial de Competências-Chave” (RCC_V1)³¹, defendem que:

“Para além dos aspectos sociais que as linguagens, verbais ou não verbais, impõem à sociedade como meio de comunicação, há também a convicção de que a linguagem, sendo parte integrante dos esquemas cognitivos do indivíduo, vai

³¹ O RCC conheceu duas versões. A primeira, de 2000, reeditada pela 2.ª vez em 2002, e a segunda (reformulada), conjecturamos de 2004 por haver menção à sua reformulação entre julho de 2002 e outubro de 2004; sempre que nos referirmos especificamente à primeira versão esta aparecerá designada por RCC_V1, sendo a versão subsequente designada por RCC_V2. A referência genérica ao documento aparecerá, como até aqui, designada por RCC.

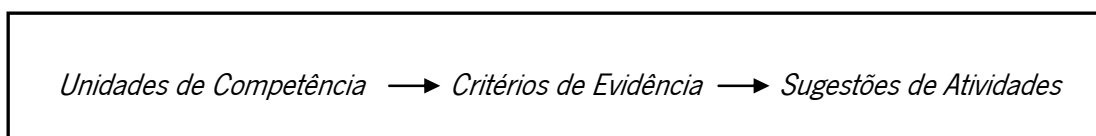
desenvolver esses mesmos esquemas enriquecendo-os pelas associações que faz entre antigos e novos conhecimentos” (Alonso *et alii*, 2002: 33).

Assim, tendo em conta estes pressupostos e orientações, no RCC_V1 a área de competência de LC – B3 surge dividida em quatro unidades de competência (Cf. Alonso *et alii*, 2002), concetualizadas da seguinte forma:

- **“Oralidade”**: comporta duas fases, a compreensão e a produção, que, “embora se fundamentem mutuamente, a primeira precede sempre a segunda justificando a capacidade de todo o individuo saber ouvir e saber falar” (p. 33).
- **“Leitura”**: “enriquece e flexibiliza as estruturas mentais do indivíduo facilitando novas aprendizagens e ajudando-o a ter consciência do mundo que o rodeia através de conhecimentos” (p. 33) reproduzidos em diferentes suportes tecnológicos, a desenvolver o sentido estético e a entender simbologias.
- **“Escrita”**: tal como a leitura, “para além de ajudar o individuo a estruturar e desenvolver os seus esquemas mentais, é indispensável também ao desenvolvimento da autonomia do individuo numa sociedade onde impera a língua escrita” (p. 33).
- **“Linguagem Não-Verbal”**: é importante porque, à semelhança da linguagem verbal, assegura a compreensão do mundo. “Assim, outros sistemas de linguagem não-verbal como a música, o cinema, as artes plásticas, a publicidade, a moda, o comportamento social [...] são para o individuo um desafio para a interpretação do mundo que o rodeia” (p. 33).

Estas são “unidades de competência” que no RCC_V1 surgem como parte integrante de “um perfil de indivíduo que se quer responsável, na sociedade, pelo seu próprio desenvolvimento” (Alonso *et alii*, 2002: 33). A sistematização das quatro unidades faz-se de acordo com a figura seguinte:

Figura 6: Sistematização dos domínios do RCC



Para cada “unidade de competência” são definidos “critérios de evidência” tendo em conta “diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada, sendo também um indicador de objectivos a desenvolver em termos de processo formativo” (Alonso *et alii*, 2002: 15). As “sugestões de atividades”, atendendo às características do adulto, “ajudam a encontrar contextos diversificados para a demonstração de evidências [...] ou para a organização de experiências de formação” (Alonso *et alii*, 2002: 15).

As sugestões de atividades apresentadas para trabalhar os critérios de evidência devem ter em conta a “contextualização com os temas de vida” (“área de conhecimento transversal”), os quais devem atender à vida quotidiana/experiencial dos formandos. Para os autores do RCC_V1 (Alonso *et alii*, 2002), o tema de vida “funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca” (p. 11). É ao tema de vida que as “sugestões de actividades’ [...] vão buscar [...] o conhecimento necessário para tornar a competência significativa e funcional a um contexto específico” (p. 11).

A estrutura do RCC, atendendo às diversas áreas que constituem o desenho curricular de um curso EFA, de nível Básico, no entender dos seus autores, deve:

“[...] permitir uma leitura suficientemente flexível, de modo a possibilitar uma pluralidade de combinações de competências nos diferentes projectos de reconhecimento e de formação, de forma a diferenciar os percursos e os ritmos conforme as necessidades dos formandos nos seus contextos de vida” (Alonso *et alii*, 2002: 11).

Depreende-se daqui que os pressupostos e orientações metodológicas apresentados devem funcionar enquanto instrumentos de orientação ao serviço da prática formativa, pois, prosseguem os autores, a existência do RCC “não implica” ter que:

“[...] uniformizar as práticas de validação e de formação, que se querem o mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível, mas antes incentivar a autonomia e a participação comunitárias, num marco que permita o diálogo e entendimento entre todos os actores (técnicos, formadores, animadores,

avaliadores, formandos, etc.) com uma linguagem e um substrato teórico explícito sobre o qual se possa discutir, criticar, avaliar.” (Alonso *et alii*, 2002: 12).

Entre Julho de 2002 e Outubro de 2004, foram reformuladas algumas áreas de “Competências-Chave”, entre as quais a de LC³², tendo surgido a versão “simplificada” do “Referencial de Competências-Chave”, a que acima nos referimos³³. Este novo documento que, na nossa opinião, veio ajudar a clarificar determinados pontos, designadamente no que aos objetivos diz respeito, surge como fruto de uma “reactualização/adaptação aos contextos em mudança, como resultado da sua aplicação no terreno, para uma melhor adequação do Referencial ao público destinatário das actividades”³⁴.

Atendendo particularmente às questões linguísticas e discursivas, o RCC_V2 (pp. 6-7) apresenta “um conjunto de suportes indispensáveis”, designado por “tipologia de documentos”, para o trabalho em cada uma das unidades de competência de LC – B3:

Quadro 3: Unidades de Competência do RCC: objetivos e “tipologia de documentos”

Unidades	Objetivos	Tipologia de Documentos
<i>Oralidade</i>	Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões.	Exposição; entrevista e debate.
<i>Leitura</i>	Interpretar textos de carácter informativo reflexivo, argumentativo e literário.	Crónicas jornalísticas e literárias; texto narrativo; texto poético e texto dramático.
<i>Escrita</i>	Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos.	Notícia; crónica; resumo; texto narrativo (diarístico ou memorialista e conto); texto publicitário.
<i>Linguagem Não-Verbal</i>	Interpretar e produzir linguagem <i>não-verbal</i> adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal.	Teatro; cinema; televisão; publicidade; documentos sonoros e visuais.

Fonte: RCC_V2

³² Cf. <http://www.catalogo.anq.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/144>, LC p. 6 (acedido em 20/05/2010). Também as áreas de competência de *Matemática para a Vida* e de *Tecnologias da Informação e Comunicação* foram reformuladas.

³³ Cf. nota de rodapé 31.

³⁴ Cf. http://cqep.anqep.gov.pt/documents/RCC_Basico.pdf, p. 1 (acedido em 20/01/2013).

Uma leitura do quadro permite-nos perceber que, de facto, ao nível do RCC_V2 de LC B3, há a referência a vários tipos de textos. Esta diversidade leva-nos a concluir que, aquando da elaboração do documento, houve preocupações em assegurar trabalho com vários tipos de textos, em variados suportes e com diferentes graus de complexidade. Encontramos textos de carácter mais informativo e até utilitário, mas também se prevê a abordagem de textos mais complexos, de carácter político, estético e publicitário.

O documento RCC_V2 apresenta, ainda, um conjunto de considerações metodológicas a ter em conta pelos formadores na abordagem das quatro unidades, considerando que:

“[...] o grupo de formação deve utilizar recursos diversificados e adequados a cada Unidade de Competência, sendo que os documentos de suporte que o formador utiliza devem corresponder à lógica de complexidade crescente com que as Unidades de Competência vão surgindo, de nível para nível. Assim, as sugestões apresentadas servem de ponto de partida para a selecção dos documentos mais adequados a cada situação de reconhecimento e de formação.” (p. 6)

Referindo-se às metodologias para o ensino/aprendizagem da leitura em particular, os autores do RCC_V2 referem que:

“[...] no desenvolvimento das competências de leitura, as actividades devem ser pensadas de acordo com dois processos de análise e interpretação do texto distintos mas complementares: o de *scanning*, ou extracção de informação específica de um texto, e o de *skimming*, que implica a reconstrução da ideia global de um texto.” (p. 3).

Esta é, no nosso entender, uma concepção limitadora e redutora do ato de ler (o leitor limita-se a retirar do texto o seu sentido geral), cujo processo é bem mais complexo, sobretudo tratando-se de textos literários e de textos da tradição oral, os quais implicam por parte do leitor a descodificação de códigos paraverbais e extraverbais, designadamente os musical, paralinguístico, quinésico e proxémico.

Citando Dionísio (2000):

“[...] qualquer situação de leitura dá aos leitores oportunidade de aprender a ler (quais são os signos mais significativos e o que fazer com eles num dado contexto); de aprender sobre o próprio processo de ler (que estratégias sociais e cognitivas se empregam eficazmente quando se lê num determinado contexto); de aprender com a leitura (que novos dados são acrescentados e quais alteram a prévia e pessoal compreensão do mundo)” (p. 36).

Falar de leitura é falar de “um processo cognitivo e linguístico que envolve, universalmente, um determinado número de estratégias que operam sobre os diferentes níveis textuais” (Dionísio, 2000: 37), ou seja, trata-se de uma prática que se caracteriza pela “diversidade dentro da unidade” (Goodman, 1984: 112).

A leitura é, portanto, um processo interativo e reflexivo do leitor com o texto. Esta relação do leitor com o texto deve:

“[...] ser aproveitada pelo formador, no sentido de construir atividades que a concretizem: os momentos anteriores à leitura de um texto devem ser preenchidos com a evocação de situações próximas àquela, esclarecendo-o durante a respectiva leitura e criando pontes para a reflexão que a segue, fomentando a lógica da reflexão-acção-reflexão” (RCC_V2, p. 4).

Também para o trabalho da escrita, os autores do RCC_V2 apresentam um conjunto de propostas, privilegiando as metodologias da “pré-escrita” (trabalho de planificação textual), da “escrita”, da “reescrita” e da “autocorreção”, sendo que na primeira “a intervenção do formador tem especial importância, pela utilização de estratégias para a sua motivação, para a delimitação de assuntos focados, até mesmo no que diz respeito ao nível de Língua utilizado nos textos, concordante com uma dada tipologia” (RCC_V2, p. 4). Esta é uma definição um pouco contrastante com a afirmação que, no mesmo documento, apresenta a escrita como sendo “um acto intimista que rejeita o sentido de obrigatoriedade” (RCC_V2, p. 4).

Nesta perspetiva, a leitura e a escrita constituem-se como duas ferramentas, essencialmente, com funções sociais, sendo a aquisição, a expressão, a mobilização e a aplicação de conhecimentos diversos, nomeadamente os linguísticos, os discursivos e os culturais, remetidas para um plano secundário. Porém, não obstante o atrás referido,

sinalizamos a valorização dos processos ao invés do produto final, pois “uma abordagem globalizante e centrada no texto enquanto produto parece [...] não constituir o melhor meio de desenvolver a capacidade de escrever” (Carvalho, 1999: 88).

Citando Barbeiro (2003: 34), “o contexto de situação relativo à escrita é marcado pelo processo e pelo produto”, sendo que o primeiro “não se circunscreve necessariamente ao sujeito e pode ser enriquecido pela interacção, com reflexos para a relação do sujeito com a linguagem” e o segundo “faculta ao sujeito o acesso às dimensões de participação e de intervenção”. As duas dimensões podem estar “activadas” ou então uma delas “pode encontrar-se em foco”; todavia, refere o autor, “pode considerar-se que integrada no contexto de intervenção está implicada uma dimensão de participação” (Barbeiro, 2003: 34).

Compete “ao professor desenvolver metodologias que activem a dimensão de interacção entre os alunos e dinamizem as suas potencialidades para o processo de escrita” (Barbeiro, 2003: 143), até porque, em contextos educativos/formativos de ensino-aprendizagem, “o professor constitui o interlocutor privilegiado para a tomada de decisão do sujeito, não só porque lhe reconhece a competência ligada à tarefa, mas também porque será ele quem irá avaliar o seu resultado” (Barbeiro, 2003: 143). Esta realidade poderá também pôr em destaque “o papel condicionador do professor”, pois “acaba [...] por determinar o comportamento dos alunos que procuram, antes de mais, adequar o seu texto ao professor e ao objectivo de conseguirem uma nota mais elevada” (Carvalho, 1999: 124).

Relativamente à oralidade, o RCC privilegia a oralidade planeada, com recurso a situações particulares de usos da expressão e da compreensão oral, proporcionando intervenções propícias ao trabalho da autonomia, da intencionalidade e da eficácia. Também aqui os autores fazem um paralelo com a leitura e a escrita, uma vez que “muito do que é verbalizado oralmente implica uma (re)construção interpretativa”, pelo que “se poderá transpor para o domínio da leitura e convertido em escrita” (RCC_V2, p. 4).

Embora, durante muito tempo, tenha sido relegada para segundo plano, a oralidade distingue-se das outras formas de comunicação por ser “a primeira manifestação linguística que surge no ser humano e a que primeiro terá de ser desenvolvida” (Rebelo e Atalaia, 2000: 27). No caso da criança, a aprendizagem da língua falada reveste-se de grande importância, pelo que deve ser estimulada, designadamente porque “o bom domínio da língua oral será o prelúdio de uma boa aprendizagem da escrita” (Rebelo e Atalaia, 2000: 27).

Tratando-se de adultos, o processo de ensino/aprendizagem do oral pode tornar-se mais complexo. Ferreyra (1998), referindo-se ao papel do “docente” no ensino da linguagem oral a adultos, diz-nos que, para “implementar o processo lingualizador [no adulto que frequenta um curso EFA,] primeiro é necessário ‘descolarizar’ as ideias e os conceitos que o docente [...] tem sobre o que significa um processo educativo, sobretudo no que se refere à sua função de transmissor de dados, definições e princípios” (pp. 93-94), uma vez que, considera o autor, o “docente”, na maior parte das vezes, “limita-se ao uso e abuso da linguagem idiomática, o que ajuda a intelectualizar ainda mais a informação, tornando-a mais abstracta, e a complicar o descobrimento da incidência dos dados informados na vida real” (Ferreyra, 2008: 94). Em segundo lugar, o autor considera que “é requisito imprescindível que o docente assuma a realidade de hoje, marcada pela tecnologia, e entenda que [a] sua função já não é a de ensinar senão a de adaptar-se, motivar, comprometer, questionar, mobilizar e impulsionar a pesquisa e o estudo” (Ferreyra, 1998: 94).

Contrariamente às três unidades acima referidas, em que a palavra escrita, lida ou falada, assume lugar central, a “linguagem não-verbal” sinaliza a importância do domínio das imagens, dos sons, dos gestos, dos sinais e dos códigos na sociedade atual, em que “os códigos visuais imperam, em que o código escrito serve o código visual e não o inverso” (RCC_V2, p.5). Trata-se, pois, de reconhecer a comunicação como um ato não circunscrito ao domínio do sistema linguístico; daí ser necessário que o formador primeiro conheça “as competências que os adultos adquiriram em contacto com essas linguagens ao longo da vida” (RCC_V2, p.5) para depois promover o uso e a exploração de técnicas que permitam ao adulto uma melhor e mais eficaz utilização no ato de comunicar.

Sublinhando a importância da “expressão” na vida dos sujeitos, Ferreyra (1998) enfatiza que as “nossas feições, gestos, atitudes e trejeitos são [...] ‘linguagens’ que transcendem os limites físicos que o corpo nos impõe e que se tornam, em muitos casos, mais significativas que a linguagem da palavra” (p. 25), pois é “através desses movimentos corporais [que o] nosso mundo interior se manifesta na busca de um aval de personalidade” (p. 25). Não raras vezes, os movimentos, os gestos, os sons, as imagens e outros sistemas de sinais “contribuem para esclarecer uma mensagem verbal pouco clara” (Ferreyra, 1998: 47).

Em suma, o RCC de LC, particularmente o RCC_V1, assume-se como um instrumento regulador de práticas no contexto de educação e formação de adultos, constituindo-se como

uma “matriz integradora” (p. 1) entre o processo de RVC e o desenvolvimento de percursos formativos adequados às necessidades pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos. Divergindo do conceito de “currículo escolar”, o RCC surge como resultado de uma nova conceção de educação e formação de adultos perspectivada num quadro de referência ajustado a cada adulto, de acordo com os seus contextos de vida e partindo do reconhecimento de conhecimentos obtidos por via das aprendizagens, não só formais, mas também experienciais. Trata-se, portanto, de um documento que se assume como orientador e não redutor das competências e das dificuldades dos adultos, razão pela qual devem os formadores aferir as necessidades individuais de cada indivíduo, orientando o processo formativo numa perspetiva completa e enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem linguística, comunicativa e discursiva.

4.1. Os Formadores dos Cursos de Educação e Formação de Adultos: perfis esperados

Caracterizados os objetos, sinalizados os conceitos e apresentado o documento regulador de práticas, entramos no campo dos sujeitos, mais particularmente dos formadores de LC, aqueles que, em contexto de formação, operacionalizam o RCC e dos quais se espera, entre outros aspetos, um determinado perfil. Sublinhada uma vez mais a centralidade dos conceitos de “competência” e de “critério de evidência” na EA, também neste lugar eles serão retomados, nomeadamente para melhor traçarmos “o perfil” do formador de LC.

É consensual a necessidade da formação de formadores em línguas atentos às alterações e mudanças que, atualmente, atravessam os contextos educativos, em ambiente escolar ou não. É dever do formador estar atento a estes desafios, identificando-os e tomando “consciência da obrigatoriedade de mudança ou adaptação de comportamento que aqueles impõem” (Costa, 2006: 57), não só em contextos formais de aprendizagem, como também em contextos não formais.

O Despacho n.º 11 203/2007 apresenta as habilitações académicas que conferem habilitação profissional para o exercício da atividade formadora nas diversas áreas de competência que constituem o desenho curricular de um curso EFA, designadamente na área de LC. Assim:

“6 - No âmbito do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico, os formadores que integram a equipa técnico-pedagógica dos Centros Novas Oportunidades e que desenvolvem, nos cursos EFA dos níveis B2 e B3, a formação de base nas áreas de Competências-Chave devem ser detentores, consoante as áreas, de habilitações para a docência no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, de acordo com os normativos legais em vigor, para os seguintes grupos de recrutamento: a) Linguagem e comunicação - Português (código 300), Português e Estudos Sociais/História (código 200), Português e Francês (código 210) ou Português e Inglês (código 220).”

Estas orientações legislativas clarificam a necessidade de os formadores de LC terem uma preparação científica e pedagógica que os habilite para o trabalho e o desenvolvimento das competências de literacia com os adultos.

Depois de diagnosticados os conhecimentos e as dificuldades do adulto, cabe ao formador de LC desenvolver atividades de acordo com as competências a validar que, como já abordado, se enquadram nas vertentes da comunicação verbal e da comunicação não verbal. Trata-se, no fundo, de desenvolver capacidades de apropriação e interpretação do mundo através da linguagem. O facto de as três primeiras unidades que constituem o RCC (leitura, escrita e oralidade) se constituírem em torno da produção e do reconhecimento do verbal faz com que, como sugere o documento explicativo que serve de base ao RCC_V2, o formador as possa trabalhar:

“[...] de forma interdependente: não raro a expressão da leitura é feita através da oralidade; a produção escrita passa sempre por momentos de interpretação; a leitura socorre-se, muitas vezes, de anotações (escrita a partir da leitura) e esquemas (leitura através da escrita), que são reflexo de um procedimento de organização de ideias. Uma vez que os ‘cruzamentos’ entre as competências são incontornáveis, o formador não deverá perder de vista a Unidade de Competência que se propôs trabalhar, de modo, inclusive, a proceder a uma avaliação adequada.” (p. 3)

Para cada “unidade de competência”, como já referido em momento anterior deste capítulo, são definidos “critérios de evidência”, sendo que um critério de evidência pode ser dividido em duas valências: por um lado a da avaliação, que consiste na validação, ou não, daquele critério por parte do formador, tendo em conta os conhecimentos adquiridos,

mobilizados e aplicados pelo adulto; por outro lado, a dos objetivos a atingir, visto tratar-se de um conjunto de indicadores a seguir pelo formador.

A construção curricular nos cursos EFA faz-se em redor de um tema de vida, preferencialmente do interesse dos formandos pela sua pertinência atual na sociedade, pela sua associação/implicação no quotidiano dos sujeitos ou por outros motivos considerados vantajosos para as suas vida, e desenvolve-se a partir das diversas unidades de competência de cada área, através da criação de situações problema cuja resolução implique a revelação, mobilização e aplicação das competências adquiridas, sempre numa perspetiva articuladora.

Tratando-se de um processo formativo com adultos, é esperável que, como já referimos, se dê importância às experiências e aos saberes adquiridos ao longo da vida. O principal objetivo aqui será o de “manter uma atitude de observação das (re)acções dos adultos perante situações problema, em que os agentes formativos serão colocados em planos equivalentes quanto à activação das aprendizagens” (RCC_V2, p. 2). O formador deverá estar atento às dificuldades apresentadas pelo adulto, uma vez que o “erro inscreve as dificuldades num determinado contexto, que podem ser de ordem gramatical ou pragmática, e revela o caminho que o formando tomou até chegar a ele. Acompanhando o adulto nesse percurso, o formador poderá guiar a auto-correção” (RCC_V2, p. 2)³⁵.

Usando a metodologia da autocorreção, por exemplo, poderão surgir novos campos a explorar pelo formador, se o adulto for devidamente acompanhado, tendo sempre em vista a aquisição e o desenvolvimento das competências em destaque, ajustadas ao seu ritmo de aprendizagem. Por exemplo, ao nível da leitura, quando um leitor possui um certo domínio na leitura, ele antecipa informações (hipóteses) com base nas pistas que lhe vão sendo dadas ao longo do texto, serve-se da sua reflexão crítica e dos seus conhecimentos prévios para fazer inferências complementares ao texto e possui capacidades de autocorreção sempre que as estratégias de antecipação não são confirmadas e há dúvidas. Então, o leitor é levado a repensar a hipótese levantada, constrói outra e retoma as outras partes do texto para fazer as correções necessárias. Esta é, portanto, uma metodologia a considerar em contextos de EA.

³⁵ Outro aspeto que não podemos ignorar, referindo-nos ao “perfil” do formador de LC, prende-se com o facto de, nos cursos frequentados por um adulto nacional, a área de competência de Linguagem e Comunicação ser língua materna; porém, o mesmo não acontece para um cidadão imigrante que, através de um processo de equivalências e do reconhecimento do grau de escolaridade obtido no país de origem, pode também frequentar um EFA no nosso país e, neste caso, LC passa a ser a aprendizagem de uma língua segunda.

Em suma, os formadores que formam a equipa pedagógica têm a responsabilidade de proceder à construção curricular em função do tema de vida escolhido, sendo que, segundo o RCC_V2, “a validação das competências implica que estas sejam identificadas de forma estruturada, uma vez que a sua evidenciação pode surgir de modo desordenado, sem delimitação de áreas ou tampouco de Unidades de Competência” (p. 6).

PARTE II

ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LITERACIA EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE
ADULTOS: UM ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

Conceções, Orientações e Práticas de Literacia: uma estratégia de análise

1. A Problemática do Estudo

A Educação e Formação de Adultos é um tema atual; no entanto, apesar de todo o interesse que tem suscitado, nomeadamente através das várias iniciativas que emergiram nesta primeira década do século XXI, algumas das quais já destacadas neste trabalho, não há um considerável número de trabalhos de investigação na área da EA que institua as questões da literacia como seu objeto central. É também nesta perspetiva que esta investigação ganha relevo, no reconhecimento de práticas que não têm sido consideradas na maioria do número de trabalhos desenvolvidos nesta área da EA; ainda assim, destacamos os estudos de Cavaco (2009), Ávila (2008) e Pires (2005), cujos autores instituem como preocupação central das suas pesquisas a literacia dos adultos.

A problemática da educação e literacia de adultos leva-nos, portanto, a perspetivar um conjunto de questões que procuraremos clarificar com o trabalho empírico, assumindo a importância e a centralidade da literacia, numa época em que “the languages needed to make meaning are radically changing in three realms of our existence: our working lives, our public lives (citizenship), and our personal lives (lifeworlds)” (New London Group, 2000: 9-10).

Para esta investigação assumimos como linha orientadora a seguinte pergunta: Quais são as conceções, quais são as orientações e quais são as práticas da educação em literacia que são identificáveis nos cursos EFA? Foi partindo desta interrogação que procuramos aprofundar e analisar um conjunto de aspetos inerentes à EA, em geral, e às questões da literacia, em particular, designadamente no respeitante às estruturas das organizações que promovem os cursos, à organização curricular destes, às metodologias de ensino/aprendizagem adotadas, aos usos do RCC, às representações dos sujeitos entrevistados, etc.

Para o efeito, mobilizámos um conjunto de conceitos de forma a analisar o objeto do nosso trabalho, nomeadamente os de “literacia”, de “educação de adultos”, de “competência”, de “critérios de evidência” e de “validação”, particularmente com impacto na descrição da área de competência de LC, designação que por si só é merecedora de alguma interpelação crítica.

Esta é uma tarefa assente em pressupostos teóricos – já desenvolvidos na primeira parte – que estruturam o quadro concetual com que se procura analisar, por um lado, a experiência e a vivência enquanto elementos chave nos cursos EFA, os quais, acompanhados de um processo reflexivo e crítico, resultam em novos saberes e novas competências de literacia; por outro lado,

a abrangência do contexto de aprendizagem de um adulto, pendente de uma multiplicidade de situações e de contextos (formais, não formais, informais e experienciais).

Tivemos em consideração que a valorização das competências adquiridas pelos adultos fora dos contextos formais de aprendizagem, designadamente em contexto de trabalho, tem-se traduzido na elaboração de novos quadros de referência e de práticas educativas que promovem, entre outros aspetos, a legitimação dos saberes experienciais dos adultos que, ao nível da língua, se podem traduzir, por exemplo, nos usos que o adulto dá, no seu dia a dia, à leitura e à escrita, em diversos contextos, em função de necessidades e âmbitos de intervenção e aplicação.

A problemática do nosso trabalho exigiu, portanto, um aprofundamento da reflexão sobre as conceções, as orientações e as práticas presentes no processo formativo dos adultos em LC. Assim, desenvolvemos um percurso investigativo que se centra em torno de cinco etapas fundamentais:

- i. Construção de um quadro teórico de referência que permitisse fazer uma leitura compreensiva das questões associadas à literacia, designadamente em contextos de EA, do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos cursos EFA.
- ii. Definição dos procedimentos metodológicos adotados, necessários ao desenvolvimento do estudo empírico, incluindo as ferramentas de descrição dos nossos objetos de análise, atendendo aos objetivos a que nos propusemos.
- iii. Caracterização das instituições estudadas, incidindo nomeadamente no enquadramento dos contextos em que operam.
- iv. Caracterização de conceções, orientações e práticas a partir das representações dos sujeitos entrevistados.
- v. Elaboração de uma síntese crítica sobre os resultados da discussão dos dados obtidos no contexto de LC, em cursos EFA.

Destas etapas, a primeira já foi cumprida; passaremos agora à apresentação dos objetivos e dos objetos que deram corpo ao estudo empírico.

2. Objetivos e Objetos do Estudo

O estudo tem como finalidade principal a compreensão das orientações e das práticas de literacia em contextos de EA, designadamente em cursos EFA, na área de LC, promovidos por associações de desenvolvimento local, associações comerciais, associações industriais, ordens religiosas e escolas profissionais do distrito de Braga. Foram estudadas as circunstâncias em que tais cursos emergiram, assim como as conceções que lhes estão associadas e as práticas que lhes dão corpo.

Embora esse não seja o objeto central deste estudo, também entendemos ser importante percebermos de que forma se relacionam estas iniciativas com as comunidades locais, procurando compreender de que modo se desenvolve a educação em literacia em contextos de formação e de desenvolvimento local, voltados para o desenvolvimento e a integração social e económica dos cidadãos. Nesta perspetiva, constituímos como objeto a educação entendida “como tecnologia social de intervenção comunitária para o desenvolvimento” (Paulo, 1999: 40) ou, nos termos de Antunes (1999), como “um processo permanente e comunitário que se realiza ao longo da vida do homem e em todas as situações vivenciais” (p. 82).

O estudo articula, em consequência, a análise das ações educativas, das organizações promotoras dos cursos EFA e do contexto socioeducativo, procurando esclarecer como os contextos educativos locais produzem, reinterpretam ou reproduzem formas de entender o trabalho pedagógico com a língua portuguesa em iniciativas de EA. A análise de documentação sobre a literacia e sobre a EA, concretamente os estudos nacionais e internacionais sobre esta matéria; o estudo de representações de responsáveis pela formação, de formadores e de formandos envolvidos nas iniciativas estudadas; e a caracterização das práticas pedagógicas observadas e dos respetivos contextos, são orientados pelos seguintes objetivos específicos:

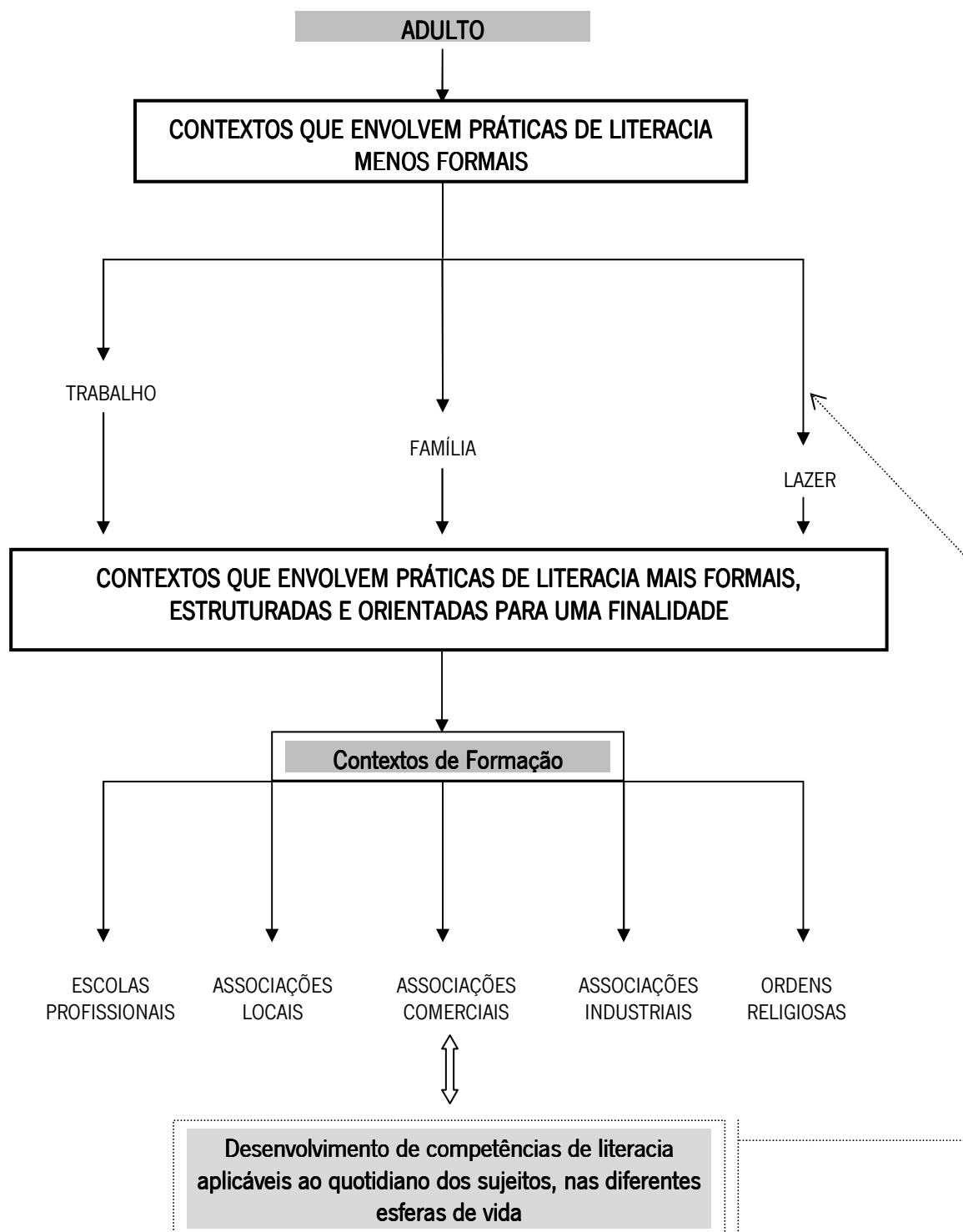
- Construir e analisar um quadro concetual de análise que permita compreender os moldes em que se concebe e se concretiza a educação em literacia, no quadro da educação não escolar de adultos.
- Caracterizar experiências e projetos de educação/formação, designadamente Cursos de Educação e Formação de Adultos, concebidos no âmbito da promoção da literacia em contextos não formais, nomeadamente associativos, comunitários, ou outros, nas suas circunstâncias e matrizes.

- Caracterizar as orientações assumidas nos cursos EFA selecionados, procurando descrever os seus enquadramentos e as formas de desenvolvimento adotadas.
- Descrever e analisar as práticas educativas que têm lugar nos projetos escolhidos como objeto de estudo, procurando evidenciar as concepções de educação de adultos e de literacia que as atravessam, tendo em conta os objetivos explicitados, os conteúdos selecionados, as opções metodológicas assumidas, os recursos utilizados e as modalidades e instrumentos de avaliação adotados.
- Analisar as concepções de formadores e formandos sobre a literacia na educação de adultos ao nível do seu âmbito, funções e conteúdos.

Para cumprirmos com rigor o projeto a que nos propusemos, perfilhámos ao longo do processo investigativo um conjunto de escolhas e de orientações. Em consequência dessas escolhas e orientações, elegemos como campo de estudo cinco instituições da região do Minho, com características diferentes, que nos darão um espelho daquilo que se faz a nível nacional nos cursos EFA desenvolvidos em contextos outros que não estabelecimentos de ensino escolar “regular”.

A figura 7 apresenta-nos a diversidade de contextos que envolvem práticas de literacia, designadamente aqueles que constituem as esferas de vida dos sujeitos, bem como os possíveis espaços onde ocorrem cursos EFA, ou seja, diferentes espaços potenciadores de práticas de literacia diversas (multiliteracias) que envolvem os adultos e que, certamente, têm um efeito repercutório no dia a dia das pessoas.

Figura 7: Contextos de literacia dos sujeitos do estudo



Os sujeitos estão hoje em contacto permanente com situações diversas (profissionais, familiares, pessoais, etc.) que exigem o conhecimento e o domínio de competências de literacia,

atualmente promovidas e desenvolvidas também noutros lugares que não os pertencentes à educação escolar “regular”. À concretização destes “novos” espaços “literácitos” subjaz uma parceria alargada entre organismos governamentais e não governamentais, empresas públicas e privadas, plataformas sindicais, associações de desenvolvimento local e comunitário, associações empresariais e industriais, ordens religiosas, escolas profissionais, os próprios formandos e os formadores que, com valências distintas e experiências diversas, desenvolvem, dinamizam e participam num conjunto de ações que visam a promoção da aquisição de aprendizagens no âmbito da Literacia, Educação e Formação de Adultos.

Assumindo como objetivo a análise de cursos EFA em diversos contextos, seleccionámos como objeto de estudo as seguintes instituições: o *Colégio para a Inclusão Social*, a *Escola Profissional Nortenha*, a *Associação para o Desenvolvimento Económico*, a *Associação Comunitária para o Desenvolvimento* e a *Associação para a Formação Profissional*⁶. Foram escolhidas estas instituições por possuírem, entre outras, as seguintes características:

- i. serem instituições do Distrito de Braga, distribuídas por diferentes concelhos;
- ii. serem promotoras de cursos EFA – nível B3, com dupla certificação;
- iii. serem instituições com valências distintas, não direta e/ou unicamente tuteladas pelo Ministério da Educação e da Ciência;
- iv. serem instituições que, de imediato, evidenciaram disponibilidade e interesse em participar e colaborar neste trabalho, facilitando a entrada e contacto da investigadora com os principais intervenientes, nomeadamente, através da realização das entrevistas.

Para a concretização dos objetivos, a análise documental e o recurso às entrevistas foram duas opções metodológicas adotadas, uma vez que nos permitiram ter acesso a conceções e a práticas de coordenadores, formadores e formandos.

⁶ As cinco instituições, por motivos que se relacionam com a necessária confidencialidade, são aqui designadas por nomes fictícios. Assim, ao longo deste trabalho, inclusive quando proferidas nos discursos dos entrevistados, aparecerão designadas pelas seguintes siglas: CIS – Colégio para a Inclusão Social; EPN – Escola Profissional Nortenha; ADE – Associação para o Desenvolvimento Económico; ACD – Associação Comunitária para o Desenvolvimento; AFP – Associação para a Formação Profissional. A caracterização de cada uma das instituições será feita no capítulo seguinte, aquando da análise dos elementos caracterizadores e enquadradores das mesmas.

3. Questões de Metodologia

A metodologia adotada no presente estudo visa, fundamentalmente, assegurar uma leitura compreensiva e interpretativa do objeto escolhido, que permita a produção de novos saberes face às práticas de literacia identificadas em contextos EFA.

Apoiados na posição de que “a prática pedagógica representa uma determinada política de experiência” (Giroux, 1992: 78), recorreremos a procedimentos e a instrumentos que nos permitem compreender o desenho e o desenvolvimento de práticas curriculares, as representações que dessas práticas fazem coordenadores, formadores e formandos, os papéis por eles assumidos e os efeitos neles produzidos, sobretudo no que aos formandos diz respeito. Para isso, posicionámo-nos no campo das metodologias do tipo qualitativo, cuja abordagem se situa numa perspetiva interpretativa e compreensiva da forma como se processa a promoção de competências de literacia na área de competência de LC, à luz dos diálogos estabelecidos com os diversos sujeitos, dos documentos analisados e dos espaços observados, confrontando opiniões, conceções e práticas, por referência às linhas teóricas em que nos situamos.

A análise documental foi, assim, outra opção metodológica assumida, designadamente através dos documentos que nos foram disponibilizados pela maioria das instituições estudadas, os quais funcionaram como elementos genericamente enquadradores das iniciativas e nos permitiram tentar perceber melhor as suas intenções, as suas estruturas organizativas e as etapas dos seus percursos.

O recurso à metodologia qualitativa levou-nos, portanto, a visitar os lugares onde decorrem as sessões de formação, observar as ações aí ocorridas e entrevistar as pessoas nos contextos e à volta deles. Neste tipo de metodologia, “o investigador tenta identificar as questões principais sentidas pelos vários participantes e audiências, avaliar o mérito, o valor ou o significado dos fenómenos para os participantes” (Tuckman, 2000: 508). A nossa intenção, mais do que captar aspetos que nos permitissem uma descrição etnográfica das realidades encontradas, foi aferir e perceber características, princípios, orientações e práticas observáveis nos cursos EFA objeto deste estudo, procurando ver para além do que é observável, de modo a perceber as suas reais conceções.

Um trabalho como este a que nos propusemos reveste-se sempre de algumas dificuldades associadas às opções metodológicas assumidas para a concretização dos objetivos

estabelecidos, sobretudo pelas decisões que implica no desenvolvimento do processo de investigação. Tais dificuldades relacionam-se sobretudo com os contactos com instituições em condições de integrarem o estudo. No nosso caso, entre instituições diversas do distrito de Braga, promotoras de cursos EFA, foram poucas as instituições que se mostraram disponíveis para assegurar o tipo de estudo que se queria desenvolver, o qual implicou necessariamente abertura e disponibilidade por parte das mesmas, uma vez que envolvia o acesso a um conjunto de assuntos, de textos e de dados com algum grau de sensibilidade.

Como habitualmente neste tipo de trabalho, também não foi fácil assegurar a total disponibilidade por parte dos formadores e dos coordenadores das instituições, uma vez que, como se compreende, particularmente por se tratar de uma investigação desta índole, os sujeitos têm alguma dificuldade em expor a sua atividade profissional.

Uma vez encontradas as cinco instituições que se mostraram interessadas e recetivas a participar no projeto, surgiram outros contratempos associados à escolha da entrevista como instrumento de recolha de dados privilegiado. De facto, esta foi uma opção metodológica que se revelou algo problemática, nomeadamente ao nível da abertura dos formandos que, embora escolhidos de forma aleatória e envolvidos em quadros de participação voluntária, apresentavam em muitos casos alguma resistência à formulação das suas opiniões próprias, fortemente motivada pelo medo de dizer algo errado, como se de uma avaliação se tratasse. Acresceu a esta outra dificuldade, associada ao facto de estes sujeitos estarem a ser colocados perante um género de texto (entrevista) com o qual estavam pouco familiarizados.

3.1. Os Sujeitos

Para a concretização do estudo, procuramos entrevistar os principais sujeitos envolvidos nos cursos EFA. Assim, foram seleccionados coordenadores de cursos EFA, por considerarmos serem estes os principais sujeitos implicados nas decisões inerentes ao funcionamento e desenvolvimento dos mesmos. Relativamente aos formadores, por razões que se prendem com os objetivos do nosso trabalho, seleccionámos os profissionais da área de competência de “Linguagem e Comunicação”. Os formandos, por constituírem o grupo maior de entrevistados, foram seleccionados de forma aleatória, havendo apenas dois critérios definidos: nos casos em

que tal era possível, garantir a igualdade de sexos (dois formandos e duas formandas por instituição) e heterogeneidade etária, de forma a melhor garantirmos diferentes perspetivas, expectativas e dinâmicas.

Num total dos vinte formandos, foram entrevistadas onze pessoas do sexo masculino e nove pessoas do sexo feminino, sendo que as idades se situam entre os 25 e os 40 anos. A definição do número de formandos da amostra (quatro por instituição) visou garantir a variedade de informação, permitindo triangular diferentes pontos de vista. Entre os formandos entrevistados, a maioria era constituída por sujeitos desempregados (dezasseis no total), sendo que os adultos empregados frequentavam todos o curso EFA da instituição AFP³⁷.

3.2. Instrumentos de Recolha de Dados

Atendendo aos objetivos já apresentados, escolhemos a entrevista e os documentos como instrumentos privilegiados de recolha de dados. Para conhecermos melhor a realidade de cada instituição, procurámos compreender as experiências, motivações, expectativas, conceções e práticas no sentido em que os entrevistados os sentiam, viviam e descreviam.

Assim, fizemos um total de trinta entrevistas, apresentadas em CD anexo à tese, distribuídas equitativamente pelas cinco instituições, sendo que em todas elas foram entrevistados um coordenador, um formador e quatro formandos. A entrevista garantiu-nos um contacto mais direto com os principais intervenientes nos cursos EFA analisados, revelando-se um meio eficaz para a recolha de informações acerca das representações sobre os projetos estudados.

Para garantir a fiabilidade e a qualidade das entrevistas, foram adotados determinados procedimentos de forma a ganhar a confiança do entrevistado, a sua atenção e disposição, de forma a alcançar o principal objetivo de qualquer entrevista, a compreensão das situações e das opiniões. Estruturámos previamente as entrevistas, *semidirigidas*, de acordo com um guião, mas demos sempre espaço para que a pessoa entrevistada tivesse liberdade para exprimir opiniões

³⁷ A avaliação externa feita à Iniciativa Novas Oportunidades (Carneiro, 2010: 49) confirmou que os cursos EFA são maioritariamente procurados por desempregados.

ou pontos de vista sobre um ou outro aspeto surgido espontaneamente ao longo da conversa e devidamente enquadrado no nosso objeto de análise, os cursos EFA. A opção pela entrevista *semidirigida* deveu-se, essencialmente, às duas grandes vantagens que ela apresenta; por um lado, “as informações que se pretendem recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir”; por outro lado “as informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes” (Ketele e Roegiers, 1993: 193).

As entrevistas permitem aceder a uma versão da realidade; por isso, procurámos utilizá-las como estratégia principal para a recolha de dados, mas em conjunto com outras estratégias, como a já mencionada análise de documentos e a observação *in loco* do espaço onde decorrem as sessões de formação.

Apesar das desvantagens apontadas à entrevista, nomeadamente no referente às questões do tempo despendido, da disponibilidade exigida e dos custos que lhe podem estar associados, designadamente ao nível das deslocações às várias entidades, o recurso a este instrumento de recolha de dados proporcionou uma abordagem detalhada sobre o tema em análise, oferecendo informação pormenorizada sobre as experiências, os valores, as motivações, as conceções, as práticas, as atitudes dos sujeitos e as instituições.

No que concerne à delimitação do *corpus* documental, aquando dos contactos vários estabelecidos com as entidades, seja pessoalmente, por telefone ou através de *e-mails*, foram solicitados os seguintes documentos:

- caracterização da instituição;
- caracterização do grupo de formandos;
- Referencial de formação do curso (no caso de haver alguma diferença em relação ao documento disponibilizado pela ANQ);
- perfil profissional (cursos de dupla certificação);
- plano de atividades;
- outros documentos que a instituição considerasse importante fornecer.

A escolha deste *corpus* documental deveu-se fundamentalmente à busca de elementos que nos permitissem caracterizar as instituições e encontrar nelas linhas de orientação das práticas, nomeadamente ao nível do desenho curricular assumido para os cursos EFA promovidos.

A documentação disponibilizada pela maioria das instituições permitiu-nos, de facto, perceber melhor as orientações que subjazem a estes cursos, particularmente ao nível das suas estruturas organizativas e das etapas que os precedem, constituindo-se também como instrumentos essenciais para melhor percebermos as valências, os âmbitos de intervenção e os princípios estruturadores e elementos enquadradores das instituições e dos cursos EFA selecionados, funcionando, desta forma, como objetos complementares às entrevistas.

O quadro seguinte mostra-nos, por instituição, quais os documentos disponibilizados pelas respetivas equipas técnico-pedagógicas.

Quadro 4: Documentos utilizados pelas instituições estudadas

CIS	EPN	ADE	ACD	AFP
<p>-“Plano Educativo da Instituição”</p> <p>-Caracterização dos formandos do curso de Eletricista de Instalações</p> <p>-“Plano curricular” do curso EFA B3 de Eletricista de Instalações</p> <p>-Referencial de formação do curso EFA de Eletricista de Instalações (disponibilizado pela ANQ – Catálogo Nacional de Qualificações)</p> <p>-Perfil profissional do curso EFA de Eletricista de Instalações (disponibilizado pela ANQ – Catálogo Nacional de Qualificações)</p>	<p>-Caracterização da Instituição e do respetivo “Projeto Educativo”</p> <p>-“Construção curricular” de um Tema de Vida (“Saúde”)</p> <p>-Referencial de formação do curso EFA de Assistente Administrativo/a (disponibilizado pela ANQ – Catálogo Nacional de Qualificações)</p> <p>-Perfil profissional do curso EFA de Assistente Administrativo/a (disponibilizado pela ANQ – Catálogo Nacional de Qualificações)</p>	<p>-Caracterização da Instituição (<i>Portefólio Associativo</i>)</p> <p>-Plano com todos os cursos EFA a decorrer na instituição</p> <p>-Caracterização dos formandos do curso de Eletricista de Automóveis</p> <p>-Referencial de formação do curso EFA de Eletricista de Automóveis (disponibilizado pela ANQ – Catálogo Nacional de Qualificações)</p> <p>-Perfil profissional do curso EFA de Eletricista de Automóveis (disponibilizado pela ANQ – Catálogo Nacional de Qualificações)</p>	<p>-Caracterização da Instituição</p> <p>-Caracterização do curso (fundamentação) com a caracterização dos formandos do curso de Costureiro/a Modista</p> <p>-Programa de formação do curso de Costureiro/a Modista</p> <p>-Referencial de formação do curso EFA de Costureiro/a Modista (disponibilizado pela ANQ – Catálogo Nacional de Qualificações)</p> <p>-Perfil profissional do curso EFA de Costureiro/a Modista (disponibilizado pela ANQ – Catálogo Nacional de Qualificações)</p>	<p>Nenhum documento disponibilizado³⁸</p>

³⁸ A AFP não disponibilizou qualquer documento interno. Neste caso, baseamos a nossa análise nos documentos oficiais do curso, disponibilizados *online* pela ANQ, bem como nos elementos de caracterização disponibilizados pela instituição na sua página da internet.

3.3. Construção e Realização das Entrevistas

Para a concretização do presente estudo, foram elaboradas entrevistas específicas para os coordenadores, para os formadores e para os formandos.

Em todos os casos, construímos um primeiro questionário partindo dos objetivos a que nos propúnhamos e da consulta de material bibliográfico. Realizámos pré-testes entre Janeiro e Fevereiro de 2009, para serem aplicados a uma amostra de três profissionais (coordenadores e formadores) e de dois formandos de cursos EFA. Utilizámos uma amostra de conveniência, uma vez que reunia casos que estavam facilmente acessíveis (Patton, 1990: 181). No caso do pré-teste dos profissionais, o mesmo foi facilmente aplicado; todavia, no que concerne aos formandos, houve dificuldades em encontrar sujeitos que se mostrassem disponíveis para participar no “teste” de amostra, pelo que o guião da entrevista foi revisto e reformulado tendo em conta as conversas informais tidas com sujeitos formandos e com alguns profissionais. Depois de realizadas, as entrevistas do pré-teste aplicado aos profissionais foram transcritas e analisado o seu conteúdo. Partindo dos resultados do pré-teste bem como das conversas informais tidas com alguns formandos, apresentámos os respetivos guiões para apreciação a um especialista em questões de literacia e de educação e, posteriormente, aperfeiçoámo-los, dando-lhes um formato definitivo.

Nos questionários decidimos usar perguntas agrupadas, em função da categoria principal a analisar com o conjunto de respostas resultantes de cada grupo. Esta formatação e sequência do roteiro visava abordar o problema desde vários ângulos e contemplar outros componentes relacionados com o tema, como poderemos ver mais à frente neste capítulo.

Em consequência, o guião impôs ao desenvolvimento da entrevista uma determinada estruturação.

No decurso das entrevistas, adotámos uma série de princípios aconselhados por Patton (1990: 313-331): neutralidade nas perguntas, não deixando transparecer a opinião pessoal; aprofundamento, sempre que necessário, da resposta do entrevistado, solicitando mais informações; orientação do raciocínio do entrevistado na direção do tema em análise. As entrevistas realizaram-se sempre nas instituições formativas dos entrevistados, mas em ambiente tranquilo: salas de reunião e gabinetes. Estes locais respondiam sempre às exigências

mínimas: um certo isolamento para que o entrevistado não fosse ouvido nem interrompido por outros indivíduos (Ruquoy, 1995: 102).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Este método permitiu a sua análise repetidas vezes, a fim de esclarecer dúvidas de reconhecimento. Depois de transcritas, procedeu-se a uma primeira análise de todas as entrevistas, assumindo que a análise de conteúdo é:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2008: 44).

Esta análise consistiu numa leitura atenta dos textos, numa imersão nas temáticas abordadas e na procura das categorias que iríamos contemplar na grelha de análise. Nesta fase foram igualmente definidas aquelas que seriam as unidades de contexto e as unidades de registo.

A unidade de contexto é a parte do conteúdo do documento necessária para compreender o significado da unidade de registo. Pode tratar-se de um parágrafo, de um capítulo ou de um documento inteiro (Bravo, 1998: 290). No nosso estudo não fomos demasiado rígidos quanto à definição das unidades de contexto. Seguimos o procedimento que melhor servia o alcance dos nossos objetivos. Em alguns casos, a frase constituía uma unidade de contexto, em outros casos, por considerarmos a “pertinência” da informação, analisamos parágrafos inteiros, tendo em atenção que “uma unidade de contexto alargado exige uma releitura do meio, mais vasta” (Bardin, 1998: 133).

A unidade de registo é a unidade de significação que se extrai do texto para ser codificada (Bravo, 1998: 290). Embora possam ser de vários tipos (a palavra, o personagem, o acontecimento, etc.), no nosso estudo decidimos utilizar o tema como unidade de registo. O tema é uma afirmação acerca de um assunto e pode ser de extensão variável (Bardin, 2008).

No presente trabalho, não analisámos as unidades de registo segundo a presença, independentemente da frequência com que apareciam em determinada entrevista. Fizemos, isso

sim, uma contagem de quantos entrevistados, no âmbito da amostra, referiam determinado tema. Esta técnica permitiu-nos estabelecer uma relação para cada tema, verificando quantos indivíduos, no total da amostra, partilhavam determinada conceção, orientação e/ou prática.

3.3.1. A Entrevista aos Coordenadores

O questionário da entrevista feita aos Coordenadores foi constituído por 12 perguntas distribuídas por três grupos (ver anexo A), de acordo com os objetivos a seguir apresentados:

Grupo I – cinco perguntas (1-5), sendo que três (1, 3 e 4) têm uma pergunta dependente (perguntas de suporte a usar caso o entrevistado não respondesse de forma completa e/ou concreta na pergunta principal – 1 a, 3 a e 4 a).

Objetivos:

1. identificar quais as razões/motivações e orientações/diretrizes que levaram à criação do curso EFA estudado;
2. identificar o grau de participação de entidades externas à instituição na criação, promoção e desenvolvimento de um curso deste tipo, nomeadamente ao nível da oferta de formação em contexto de trabalho;
3. identificar o tipo de documentação que serve de apoio à instituição, nomeadamente ao nível da construção curricular do curso;
4. identificar as formas de divulgação do curso, público alvo (adultos/jovens em situação de abandono escolar; ativos empregados/desempregados), grau de adesão e seleção dos formandos.

Grupo II – quatro perguntas (6-9).

Objetivos:

1. identificar quais os critérios de seleção dos formandos e dos formadores;

2. identificar a formação dos formadores, nomeadamente ao nível da formação académica e da formação específica direcionada para o Ensino de Adultos;
3. identificar a duração do curso;
4. identificar quais as condições materiais disponibilizadas aos formandos e aos formadores, particularmente ao nível do desenvolvimento de práticas de literacia.

Grupo III – três perguntas (10-12).

Objetivos:

1. identificar marcas enunciativas de preocupações com as questões da leitura e da escrita, nomeadamente ao nível dos seus usos e aplicações intrainstituição;
2. identificar os princípios/objetivos orientadores do curso, nomeadamente ao nível da produção de material didático, promoção de estratégias de abertura das atividades à comunidade e certificação de participação no curso.

3.3.2. A Entrevista aos Formadores

A entrevista feita aos Formadores de LC, à semelhança da que foi feita aos Coordenadores, também foi constituída por três grupos, com a particularidade de lhe ter sido adicionado um grupo zero, que, apesar de funcionar para os entrevistados mais como um fator de socialização e de preparação para as questões seguintes, funcionou para nós, essencialmente, como uma questão primária, de base, essencial para o desenrolar e para o fluir do discurso dos atores entrevistados. Assim, o documento final (ver anexo B) que serviu de apoio às nossas entrevistas com os formadores era constituído por treze questões principais, desta forma distribuídas:

Grupo 0 – pergunta preparatória e de socialização com o entrevistado.

Objetivo:

Identificar o percurso académico e profissional do formador e sua relevância neste contexto particular da Educação de Adultos.

Grupo I – cinco perguntas (1-5), sendo que uma delas (4) tem uma pergunta dependente da resposta dada na pergunta principal e uma (5) está subdividida em três questões mais dirigidas, tendo em conta o/os objeto/os específico/os a perseguir.

Objetivos:

1. Identificar a existência, ou não, de experiência educativa/formativa com adultos e analisar os seus aspetos positivos e negativos;
2. identificar as dificuldades sentidas, os apoios e formação recebidos;
3. identificar a interpretação feita do RCC, designadamente ao nível dos seus usos e aplicações.

Grupo II – sete perguntas (6-12), sendo que a pergunta seis está subdividida em 2 questões, tendo em conta a diferenciação entre aspetos positivos e aspetos negativos; a pergunta nove está subdividida em cinco questões mais dirigidas, tendo em conta o/os objeto/os específico/os a perseguir.

Objetivos:

1. identificar quais as principais características apresentadas pelos adultos formandos aquando do início do processo formativo;
2. identificar as metodologias de trabalho do formador, nomeadamente ao nível da planificação e preparação de materiais;
3. identificar as estratégias, práticas e metodologias utilizadas na promoção da literacia;
4. identificar estratégias de mobilização de saberes/competências sensíveis ao quotidiano e vivências dos formandos;

5. identificar formas de avaliação da leitura e da escrita, em particular no respeitante aos aspetos/conteúdos valorizados.

Grupo III – duas perguntas (12-13).

Objetivos:

1. identificar evidências apresentadas e desenvolvidas durante o percurso formativo (até ao momento da entrevista) pelo grupo de formandos estudado;
2. identificar quais os principais ganhos que os adultos podem retirar da frequência destes cursos EFA, sobretudo no referente aos domínios da leitura e da escrita.

3.3.3. A Entrevista aos Formandos

Relativamente aos formandos, reconhecendo a menor familiarização destes sujeitos com situações de entrevista e, por isso, assumindo a importância de conseguirmos um conjunto de perguntas o mais claras e objetivas possível, de forma a anular respostas ambíguas e/ou incompletas, elaborámos um documento (ver anexo C) cujo resultado final deu um conjunto de catorze questões centrais, distribuídas da seguinte forma:

Grupo I – duas perguntas (1-2).

Objetivos:

1. identificar as formas de conhecimento da existência do curso (divulgação);
2. identificar as razões que levaram à frequência do curso.

Grupo II – duas perguntas (3-4), sendo que a pergunta quatro tem uma segunda questão (4 a) de apoio, a aplicar no caso de o entrevistado não dar uma resposta completa e/ou concreta na questão principal.

Objetivo:

1. identificar as relações e interações entre as práticas de literacia informais presentes no dia a dia dos formandos com as práticas de literacia presentes nas instituições de Educação e Formação frequentadas;

Grupo III – três perguntas (5-7), sendo que as perguntas cinco e seis estão subdivididas em 3 e 2 questões, respetivamente, de forma a dirigir a questão principal para objetos de análise particulares e concretos ao presente estudo.

Objetivos:

1. identificar as metodologias, as práticas e os conteúdos, do ponto de vista dos sujeitos aprendentes;
2. identificar a perceção que os adultos formandos têm da existência, ou não, de atividades de leitura e de escrita nas diferentes áreas de competência, que não só na de LC, e do grau de importância/valorização que lhes é atribuída pelos formadores.

Grupo IV – cinco perguntas (8-12), sendo que a pergunta dez está subdividida em 2 questões (10a e 10b), respetivamente, de forma a dirigir a questão principal para objetos de análise particulares e concretos do presente estudo.

Objetivos:

1. identificar o tipo de atividades desenvolvidas em LC e respetivo grau de dificuldade para o aprendente entrevistado;
2. identificar as metodologias de trabalho e a sua relação com os tipos de atividades;
3. identificar o grau de satisfação do formando relativamente aos conteúdos trabalhados/aprendidos em LC, e sua aplicabilidade/utilidade nas outras áreas de competência;
4. identificar quais os aspetos valorizados pelo formador e percecionados pelo formando aquando da avaliação da leitura e da escrita.

Grupo V – duas perguntas (13-14).

Objetivos:

1. identificar a existência, ou não, de interação entre aquilo que o formando aprende nas sessões de formação de LC e o seu dia a dia;
2. identificar qual a importância/satisfação atribuída às aprendizagens adquiridas em LC.

3.4. Procedimentos de Análise

Para este trabalho assumimos a posição de que os problemas e as ações devem ser interpretados nos contextos, atendendo às variáveis de cada uma das instituições, ainda que não tenhamos sido indiferentes ao método comparativo, designadamente pela existência de uma triangulação de dados na análise de alguns dos resultados obtidos.

No quadro seguinte apresentamos, em síntese, as linhas estruturantes da investigação empírica realizada, referindo os campos objeto de pesquisa, os objetivos orientadores e os instrumentos de investigação a que recorreremos em cada um deles.

Quadro 5: Linhas estruturantes da investigação empírica

	Objeto de Investigação	Objetivos	Objetos de Investigação		
			Documentos	Entrevistas	Observação
Investigação Empírica	- cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA B3 (nível básico – 9.º ano), de dupla certificação	<ul style="list-style-type: none"> - caracterizar iniciativas de EFA, nas suas circunstâncias e matrizes - caracterizar as orientações assumidas pelos projetos selecionados - descrever as práticas educativas que têm lugar nos projetos escolhidos como objeto de estudo - analisar as conceções de formadores e formandos sobre a educação em literacias ao nível do seu âmbito, funções e conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> - características das instituições - plano de formação das instituições - características dos formandos - critérios de seleção de formadores e formandos - documento regulador RCC (objetivos, conteúdos, metodologias, relevância) - referencial de formação dos cursos analisados - perfil profissional de cada um dos cursos analisados 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenadores - formadores de “Linguagem e Comunicação” - formandos 	- espaço da instituição, em geral, e do desenvolvimento das sessões de formação, em particular

Os contextos que constituíram a componente empírica deste trabalho foram captados, como já anteriormente referido, a partir de representações produzidas por documentos recolhidos e por entrevistas a sujeitos detentores de diferentes papéis.

A análise de conteúdo é *ver* com um olhar crítico para além daquilo que está explícito nos documentos, sejam eles documentos escritos ou orais (por exemplo, entrevistas). Kaufmann (1995), a propósito da análise de conteúdo de uma entrevista, diz-nos que é impossível, através das técnicas de análise de conteúdo, dar-mo-nos conta da riqueza e da complexidade nela contida, uma vez que, no entender deste autor, esta riqueza e complexidade são infinitas. Esta é uma opinião partilhada por outros investigadores; contudo, consideramos que a análise de conteúdo, enquanto procedimento de leitura analítica, porque permite retirar inferências daquilo que está escrito ou foi dito, se justifica neste trabalho.

Landry (*apud* Leite, 2002: 267) diz-nos que, para que as inferências retiradas do procedimento metodológico da análise de conteúdo sejam rigorosas, devemos seguir as seguintes etapas: determinação dos objetivos de análise do conteúdo; pré-análise; análise do material estudado; avaliação da fiabilidade e da validade dos dados; análise e interpretação dos resultados.

O mesmo autor coloca a possibilidade de utilização de grelhas abertas (sem categorias de análise pré-determinadas), fechadas (com categorias determinadas em função das hipóteses existentes) ou mistas (com categorias analíticas, provenientes de uma teoria, aliadas a outras, que surgem do material analisado).

Para Bardin (2008: 44), “qualquer análise objetiva procura fundamentar impressões e juízos intuitivos, através de operações conducentes a resultados de confiança”. Este autor diz-nos que “há duas práticas científicas intimamente ligadas à análise de conteúdo, quer pela identidade do objeto, quer pela proximidade metodológica: *a linguística e as técnicas documentais*” (Bardin, 2008: 44-45).

Um elemento fundamental da análise de conteúdo são as categorias de análise, que nos permitem fazer uma estruturação do material a analisar, facilitando a apreensão do seu sentido. Por isso, a definição das categorias de análise é muito importante no presente estudo para a sistematização das informações recolhidas com as entrevistas, permitindo-nos aferir e analisar aspetos sobre os projetos de formação aqui em estudo.

Olabuénaga e Ispizua (1989: 196) consideram que a categorização do discurso deve fazer-se seguindo seis aspetos elementares. Assim, sustentam estes autores, deve existir um critério único para a construção de cada série de categorias; cada série de categorias tem de ser exaustiva, de forma a garantir a inserção de todos os dados; deve ser acautelada a exclusividade das categorias de cada série, de forma a garantir que um dado não possa ser incluído em mais de uma categoria; as categorias devem possuir capacidade descritiva e significativa; as categorias têm de ser claras e consistentes; as categorias devem ser replicáveis, ou seja, uma vez conhecido o critério de classificação, dois autores devem ser capazes de incluir os dados nas mesmas categorias, e não em diferentes.

Resumindo, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2008: 145). As categorias são, portanto, rubricas ou classes que reúnem um grupo de unidades de registo sob um título genérico com base nas características comuns desses elementos (Bardin, 2008: 145); devem ser pertinentes, exaustivas, definidas, objetivas, produtivas, fiáveis e exclusivas, de forma a garantir a qualidade do fenómeno analisado.

Assim, foi elaborado um sistema de categorias: temas cuja presença poderia ser detetada nos textos. As categorias estavam organizadas e devidamente relacionados entre si (Miles e Huberman, 1994: 62). Posteriormente fizemos um resumo dos dados para que as conclusões finais pudessem ser esboçadas e clarificadas. Na apresentação dos resultados, atendendo à linha orientadora definida e surgida ao longo da análise dos dados, decidimos não seguir exatamente a ordem pela qual as questões foram colocadas aos sujeitos.

Para a análise de conteúdo, foram dados os seguintes passos:

- i. realização de várias leituras das entrevistas, partindo do geral para o particular;
- ii. identificação das ideias chave presentes no texto;
- iii. definição e enunciação das categorias de análise do discurso, considerando também os objetivos das entrevistas;
- iv. construção de grelhas de análise a partir das quais é feita a classificação final do discurso da entrevista;
- v. aplicação de categorias à descrição dos materiais;

vi. interpretação dos resultados.

Os sujeitos entrevistados aparecerão denominados, ao longo do trabalho, por siglas, conforme indicado no quadro a seguir apresentado.

Quadro 6: Siglas de denominação dos sujeitos entrevistados

	Instituições ³⁹				
	CIS	EPN	ADE	ACD	AFP
Coordenador	C1	C2	C3	C4	C5
Formador	P1	P2	P3	P4	P5
Formandos	F1; F2; F3; F4	Q1; Q2; Q3; Q4	T1; T2; T3; T4	R1; R2; R3; R4	S1; S2; S3; S4

Para todos os cursos começámos sempre por entrevistar primeiro os seus coordenadores, aos quais se seguiram os formadores e, por último, os formandos. Com a adoção desta ordem sequencial, dos coordenadores para os formandos, quisemos primeiramente compreender as razões da criação destes cursos, avaliar o grau de envolvimento dos agentes educativos e, só posteriormente, aferir práticas de leitura e de escrita dos adultos formandos, objetivos orientadores do trabalho pedagógico dos formadores, metodologias adotadas, conteúdos valorizados, modalidades de avaliação e meios/recursos de circulação de textos utilizados, atendendo sempre à análise dos efeitos destes cursos EFA nas práticas de leitura e de escrita no quotidiano dos formandos.

Tendo em conta o anteriormente referido, para a análise das entrevistas aos coordenadores, aos formadores e aos formandos foram utilizadas as grelhas de análise a seguir apresentadas nas figuras 8, 9 e 10.

Na figura 8 apresentamos as categorias de análise construídas para a análise do discurso dos coordenadores.

³⁹ Cf. nota de rodapé 36.

Figura 8: Categorias de análise dos discursos dos coordenadores

1. Enquadramento e formas de desenvolvimento	1.1. Número de cursos
	1.2. Áreas de profissionalização
	1.3. Orientações para a escolha de cursos
	1.4. Tipo de documentos
	1.5. Desenvolvimento do curso
	1.6. Formas de participação
	1.7. Formas de divulgação
2. Seleção, formação e materiais	2.1. Critérios de seleção dos formandos
	2.2. Critérios de seleção dos formadores
	2.3. Formação dos formadores
	2.4. Materiais
3. Conceções e modos	3.1. Preocupações
	3.2. Experiências
	3.3. Efeitos do curso

Para a análise das entrevistas aos coordenadores, utilizamos três macro categorias, sendo que o ponto 1, “enquadramento e formas de desenvolvimento” dos cursos EFA estudados, constitui-se como a primeira macro categoria de análise, a qual surge subdividida em sete micro categorias, através das quais, por instituição, procuramos identificar: 1.1. número de cursos em funcionamento (no momento da entrevista); 1.2. áreas de profissionalização dos cursos existentes; 1.3. orientações/diretrizes adotadas para a escolha da oferta formativa; 1.4. tipo de documentos utilizados; 1.5. formas de conceção e de desenvolvimento do curso analisado (passos dados); 1.6. formas de participação de entidades externas (empresas, autarquias, etc.); 1.7. formas de divulgação do curso. A segunda macro categoria de análise, ponto 2, “seleção, formação e materiais”, está subdividida em quatro micro categorias através das quais

pretendemos sinalizar: 2.1. critérios adotados na seleção de formandos; 2.2. critérios adotados na seleção de formadores; 2.3. preocupações com a formação destinada aos formadores do curso tendo em conta os conteúdos, os objetivos e os participantes em cursos desta natureza; 2.4. materiais disponibilizados pela instituição ao formador de LC. Relativamente à terceira macro categoria identificada como ponto 3, “concepções e modos”, definimos três micro categorias de análise, de forma a aferir: 3.1. preocupações com as questões da leitura e da escrita e de que forma essas preocupações se manifestam no dia a dia das instituições; 3.2. preocupações em proporcionar aos formandos experiências de leitura e de escrita nas diferentes áreas de competências que não só a de LC; 3.3. evidências que nos permitam concluir, ou não, que, depois de frequentarem o curso EFA, os formandos são pessoas mais qualificadas para participarem em atividades que impliquem o uso da leitura e da escrita.

No que diz respeito aos formadores, a figura 9 mostra-nos as categorias construídas para a análise do discurso dos mesmos.

Figura 9: Categorias de análise dos discursos dos formadores

1. Formação e Experiência	<ul style="list-style-type: none">1.1. Percurso1.2. Experiência1.3. Aspetos positivos1.4. Aspetos negativos1.5. Formação1.6. Necessidades de Formação
2. “Referencial de Competências-Chave”	<ul style="list-style-type: none">2.1. Objetivos2.2. Conteúdos2.3. Metodologias
3. Práticas	<ul style="list-style-type: none">3.1. Características positivas3.2. Características negativas3.3. Objetivos3.4. Fontes de informação3.5. Metodologias3.6. Conteúdos3.7. Tipos de textos3.8. Assuntos tratados3.9. Recursos utilizados3.10. Usos quotidianos3.11. Formas de trabalhar3.12. Avaliação3.13. Empenhamento e motivação
4. Efeitos Produzidos	<ul style="list-style-type: none">4.1. Efeitos produzidos nos formandos

No que respeita à análise das entrevistas dos formadores, construímos quatro macro categorias, sendo que a primeira, ponto 1, “formação e experiência”, apresenta-se subdividida em seis categorias menores, através das quais procuramos assinalar: 1.1. o percurso académico e profissional dos formadores; 1.2. experiências anteriores em EA; 1.3. aspetos positivos relevados de experiências anteriores em EA; 1.4. aspetos negativos relevados de experiências anteriores em EA; 1.5. formação específica para a área de competência de LC; 1.6. necessidades de formação específica na área de LC. Relativamente à segunda grande categoria de análise, ponto 2, “Referencial de Competências-Chave”, ela surge subdividida em três micro categorias que visam identificar: 2.1. opiniões sobre os objetivos enunciados no RCC; 2.2. opiniões sobre os conteúdos contemplados no RCC; 2.3. opiniões sobre as metodologias propostas no RCC. A terceira macro categoria de análise, ponto 3, “práticas”, está subdividida em treze micro categorias, através das quais pretendemos sinalizar: 3.1. características positivas dos formandos nos domínios da leitura e da escrita; 3.2. características negativas dos formandos nos domínios da leitura e da escrita; 3.3. objetivos que orientam o trabalho em LC; 3.4. fontes de informação consideradas aquando da planificação das sessões (curto e médio prazo); 3.5. metodologias usadas para trabalhar a leitura e a escrita; 3.6. conteúdos valorizados no trabalho sobre a leitura e a escrita; 3.7. tipos de textos lidos e escritos; 3.8. assuntos tratados nos textos lidos e escritos para trabalhar a leitura e a escrita; 3.9. recursos utilizados para trabalhar a leitura e a escrita; 3.10. recurso aos usos quotidianos de leitura e de escrita dos formandos; 3.11. formas de trabalhar as quatro competências do RCC (oralidade, leitura, escrita e linguagem não verbal); 3.12. aspetos valorizados na avaliação da leitura e da escrita; 3.13. evidências positivas, ou negativas, do empenhamento e motivação dos formandos. A quarta macro categoria, ponto 4, “efeitos produzidos”, apresenta uma micro categoria de análise, a partir da qual pretendemos identificar: 4.1. efeitos decorrentes para os formandos (nos domínios da leitura e da escrita), do ponto de vista dos formadores e coordenadores, da frequência do curso.

Na figura 10 encontramos as macro e micro categorias definidas para a análise do discurso dos formandos.

Figura 10: Categorias de análise dos discursos dos formandos

1. Divulgação e Promoção	1.1. Conhecimento 1.2. Razões de frequência
2. Experiências de Literacia	2.1. Usos diários 2.2. Dificuldades 2.3. Formas de Resolução
3. Educação em Literacia	3.1. Critérios de escolha dos textos 3.2. Temas tratados nos textos lidos 3.3. Tipos de textos lidos 3.4. Temas tratados nos textos escritos 3.5. Tipos de textos escritos 3.6. Formas de trabalhar 3.7. Atividades realizadas
4. Conceção e concretização	4.1. Dificuldades e facilidades 4.2. Formas de organização do trabalho: preferidas 4.3. Formas de organização do trabalho: dificuldades 4.4. Utilidade das aprendizagens para as outras áreas 4.5. Avaliação
5. Resultados	5.1. Utilidade das aprendizagens no dia a dia 5.2. Aprendizagem mais importante

A análise do discurso dos formandos é aquela que agrega um maior número de macro categorias, cinco, sendo que a primeira, ponto 1, “divulgação e promoção”, visa identificar: 1.1. de que forma os formandos tomaram conhecimento da existência do curso; 1.2. razões de frequência do curso. A segunda macro categoria, ponto 2, “experiências de literacia”, apresenta

três categorias menores, a partir das quais procuramos assinalar: 2.1. situações de uso da leitura e da escrita no dia a dia; 2.2. dificuldades no uso da leitura e da escrita; 2.3. formas de resolução das dificuldades sentidas no uso da leitura e da escrita. O ponto 3, “educação em literacia”, apresenta-se como a terceira macro categoria de análise do discurso dos formandos, subdividida em sete categorias menores, a partir das quais pretendemos identificar: 3.1. critérios de escolha dos textos lidos nas diferentes áreas de competência; 3.2. temas tratados nos textos lidos nas diferentes áreas de competência; 3.3. tipos de textos lidos nas diferentes áreas de competência; 3.4. temas tratados nos textos escritos nas diferentes áreas de competência; 3.5. tipos de textos escritos nas diferentes áreas de competência; 3.6. diferenças na forma como a leitura e a escrita são trabalhadas nas diferentes áreas de competência; 3.7. atividades realizadas em LC. A quarta macro categoria de análise, ponto 4, “conceção e concretização”, contempla cinco micro categorias, através das quais procuramos sinalizar: 4.1. dificuldades e facilidades nas atividades de leitura e de escrita realizadas em LC; 4.2. formas preferidas da organização do trabalho de formação em LC; 4.3. dificuldades sentidas na organização do trabalho de formação em LC; 4.4. utilidade das aprendizagens em LC para as outras áreas de competência; 4.5. aspetos avaliados na leitura e na escrita. Para finalizar, a última macro categoria, ponto 5, “resultados”, subdivide-se em duas categorias menores e visa sublinhar: 5.1. a importância das aprendizagens adquiridas em LC no dia a dia do formando; 5.2. a aprendizagem adquirida em LC considerada como sendo a mais importante.

Em síntese, a análise dos resultados será fundamentalmente de carácter qualitativo, destinada particularmente a interpretar cada um dos itens de análise apresentados. As referências quantitativas, quando existem, servem sobretudo para dar uma ideia sobre a prevalência de um determinado tipo de resposta. Neste estudo, obviamente, não há lugar à avaliação de respostas como sendo corretas ou erradas, uma vez que o nosso objetivo é responder à pergunta de investigação: quais são as concepções, quais são as orientações e quais são as práticas da educação em literacia que são identificáveis nos cursos EFA?

CAPÍTULO V

Análise e Discussão dos Resultados: enquadramento, condições de desenvolvimento e sujeitos envolvidos nos cursos de Educação e Formação de Adultos

1. Enquadramento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos

Chegados a este lugar do nosso estudo, procederemos à caracterização das instituições e dos respetivos cursos EFA nelas selecionados, analisando-os nas suas formas de enquadramento e condições de desenvolvimento. Estes elementos de caracterização institucional precederão os dados relativos aos principais atores intervenientes nos cursos EFA, formadores e formandos, não surgindo desvinculados das questões literácitas.

Num primeiro momento do capítulo, faremos, em consequência, uma análise do discurso oficial das instituições, servindo-nos daquilo que decorre do estudo documental e do inquérito feito aos coordenadores, tendo em conta os parâmetros de análise já apresentados no capítulo anterior, mas que, entre outros aspetos, têm em atenção o entorno e as formas de operacionalização dos cursos; os critérios de seleção de formadores e formandos; a formação promovida e os materiais disponibilizados; a conceção e modos de concretização da educação em literacia. A concretização da análise tem sempre presente a busca de respostas para as seguintes questões:

- i – Quais são as orientações das instituições relativamente à promoção de práticas de literacia nos contextos dos cursos EFA?
- ii – Como é que os coordenadores dos cursos EFA perspetivam as práticas de literacia nos seus contextos de formação?

Mais do que sinalizar semelhanças e/ou diferenças entre instituições, procuramos dar conta das grandes tendências no que diz respeito às orientações encontradas.

1.1. Orientações Institucionais

Neste ponto teremos presentes, como anteriormente anunciado, aspetos de natureza funcional, estrutural e organizacional das instituições, nomeadamente no que diz respeito a:

- i - número de cursos EFA (a funcionar no momento do inquérito);
- ii - áreas de profissionalização dos cursos EFA existentes;

- iii - orientações/diretrizes adotadas na escolha dos cursos a promover;
- iv - documentos utilizados;
- v - conceção e desenvolvimento dos cursos EFA;
- vi - formas de participação de entidades exteriores à instituição;
- vii - formas de divulgação dos cursos EFA.

A análise dos aspetos atrás referidos pressupõe que se faça previamente uma caracterização genérica das instituições objeto do nosso estudo, as quais, como já referido em momento anterior deste trabalho, surgirão designadas pelas respetivas siglas, de acordo com a “denominação” que lhes foi atribuída, como a seguir relembramos:

- CIS – Colégio para a Inclusão Social;
- EPN – Escola Profissional Nortenha;
- ADE – Associação para o Desenvolvimento Económico;
- ACD – Associação Comunitária para o Desenvolvimento;
- AFP – Associação para a Formação Profissional.

A instituição CIS, agregada a uma ordem religiosa, é uma organização de solidariedade social sem fins lucrativos e de utilidade pública. Acolhe crianças e jovens desinseridos do meio familiar ou em situação de risco. As instituições EPN e AFP são escolas profissionais que surgem de contratos programa celebrados entre o Ministério da Educação e outros organismos, designadamente as autarquias; assumem-se, desde a sua génese, num contexto de necessidade de desenvolvimento económico e social do país e de elevação da qualificação profissional, como resposta às necessidades dos contextos geográficos em que se inserem. A instituição ACD é uma entidade privada, sem fins lucrativos, estruturada em diferentes valências e múltiplos projetos, e que tem como eixo central e transversal a preocupação com o desenvolvimento pessoal e social, a promoção da educação para a cidadania e o incentivo à participação ativa dos cidadãos. A instituição ADE caracteriza-se por ser uma associação comercial e industrial, cujo objetivo central passa pelo desenvolvimento económico da região.

As cinco instituições, como já referido, desenvolvem cursos de Educação e Formação de Adultos de nível B3 – dupla certificação.

Tendo como objeto de estudo o contexto apresentado, procuraremos a seguir apresentar os resultados de uma análise que visa essencialmente estudar as circunstâncias em que

emergem os cursos EFA promovidos pelas instituições, evidenciando as conceções e as práticas que, no âmbito concreto da educação e literacia de adultos, esclareçam formas de produção, reinterpretação e reprodução da educação em literacias de formandos adultos.

1.2. Condições de Definição da Oferta Formativa

Aquando dos contactos estabelecidos com os coordenadores das instituições alvo do presente estudo, verificámos a existência de diferenças no respeitante à oferta formativa, designadamente ao nível do número de cursos EFA, bem como das respetivas áreas de profissionalização⁴⁰, que cada uma apresentava. Tal deve-se também ao facto de estarmos perante cursos financiados pelo POPH (Programa Operacional Potencial Humano), no âmbito do QREN (Quadro de Referência Estratégico Nacional), cujas diretrizes estabelecem que as respetivas candidaturas se fazem, essencialmente, em função das necessidades de mercado aferidas a partir de dados estatísticos, auscultações de empresas e/ou estudos de âmbito nacional e regional, alguns dos quais feitos com a colaboração das próprias instituições, como é o caso da ACD e da AFP, conforme se mostra no quadro a seguir apresentado:

⁴⁰ Cf. áreas de qualificação profissional dos cursos EFA em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Qualificacoes>.

Quadro 7: Os cursos EFA nas instituições: aspetos de natureza organizacional e estrutural

Instituições	Número de Cursos EFA	Áreas de Profissionalização	Orientações adotadas pela instituição para a escolha dos cursos
CIS	1 (nível B3 – curso de dupla certificação)	Nível B3 – eletricidade de instalações	Diagnóstico de necessidades de mercado, feito com base em contactos estabelecidos com os CNO e com o IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)
EPN	2 (1 de nível B3 e 1 de nível Secundário – cursos de dupla certificação)	Nível B3 – assistente administrativo/a Nível Secundário – gestão de empresas informáticas	Diagnóstico de necessidades feito com base nas inscrições no CNO e através de outros organismos, como a DREN (Direção Regional de Educação do Norte)
ADE	21 (13 de nível B3 e 8 de nível Secundário - cursos de dupla certificação)	Nível B3 – mecânica de automóveis ligeiros, eletricidade de instalações, canalizações, práticas técnico-comerciais, geriatria, ação educativa, práticas administrativas, eletromecânica de equipamentos industriais, eletricidade automóvel, instalação e operação de sistemas informáticos, serviço de mesa, cozinha, apoio familiar e à comunidade Nível Secundário – <i>design</i> de moda (2), técnicas de climatização e refrigeração, técnicas administrativas, técnicas comerciais, técnicas contabilísticas, instalação e manutenção de sistemas informáticos, animação sociocultural	Auscultação e realização de inquéritos a empresas para aferir as necessidades de mercado
ACD	5 (3 de nível B3 e 2 de nível Secundário - cursos de dupla certificação)	Nível B3 – geriatria, eletricidade de instalações, costura Nível Secundário – instalações de redes informáticas, controlo de qualidade	Levantamento das necessidades feito com base em estudos nacionais, do concelho/região, com a participação da instituição e dados estatísticos do IEFP e do INE
AFP	2 (1 de nível B3 e 1 de nível Secundário – cursos de dupla certificação)	Nível B3 – instalação e reparação de áudio, rádio, tv e vídeo Nível Secundário – controlo de qualidade	Levantamento das necessidades com base em estudos feitos a nível de concelho, através de uma <i>Rede de Educação e Formação</i> , com a participação da instituição

O quadro mostra-nos as diferenças existentes entre as cinco instituições. A ADE oferece maior número de cursos EFA (B3 e Secundário), garantindo também uma maior variedade ao nível das áreas de profissionalização dos mesmos, com a abrangência de diversos setores de atividade. Este facto pode ser revelador de práticas formativas orientadas essencialmente para o mercado de trabalho.

Ainda que haja diferenças significativas na quantidade dos cursos oferecidos, os discursos de todos os coordenadores entrevistados das cinco instituições anunciam preocupações internas com as áreas de profissionalização, as quais, para além de procurarem responder às exigências e às carências do mercado de trabalho, procuram também dar continuidade a áreas consideradas “de tradição” dentro das próprias instituições e, conseqüentemente, aos recursos e meios humanos, físicos e materiais já existentes, como é o caso de AFP, instituição conhecida “por trabalhar na área da Eletrónica já há muitos anos e, portanto, um curso EFA B3 na área da Eletrónica [...] seria uma vantagem” (C5); o mesmo coordenador destaca, a propósito, três grandes vantagens: “primeiro porque tem saída a nível profissional; segundo porque temos o *know how* dos nossos formadores, não precisamos de estar a recorrer a formadores desconhecidos; terceiro, temos laboratórios equipados, já preparados para trabalhar estas questões” (C5).

Este é um aspeto transversal a todas as instituições, embora seja mais evidente nas entidades com valências “tradicionalmente” direcionadas para a formação e preparação para o mercado de trabalho, nomeadamente através da experiência adquirida em cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) e cursos Profissionais (CP), como é o caso, não só da AFP, como também da EPN, tal como refere o seu coordenador quando destaca que têm “tido alguma experiência em termos de cursos de qualificação inicial, através de cursos profissionais de nível III para CEF”, pelo que têm “aí alguma capacidade, alguma competência adquirida” (C2). Este último coordenador refere também a necessidade de se pensar noutros aspetos que permitam à instituição desenvolver um curso com qualidade, daí a importância de, destaca, se ir “pensando, [...] nos recursos humanos [...] na parte técnica que [...] vai ditar o perfil do curso e também [nos] equipamentos”, visto a instituição ter “feito um investimento, ao longo destes anos, na área da informática, na área da eletrónica, na área da eletricidade e também no secretariado”, pelo que possui “laboratórios, oficinas montadas dentro destas áreas” (C2).

Trata-se, pois, de usar os meios, as experiências e as práticas adquiridas noutros contextos formativos em benefício da educação dos adultos, sem pôr de lado “a lógica da

qualificação e gestão dos recursos humanos” (Cavaco, 2009), seja na perspetiva da própria instituição, enquanto entidade responsável pela sua autogestão e regulação, seja na perspetiva do desenvolvimento social e económico do país, o qual se processa em larga medida em função das políticas ativas de emprego, tendo em conta que cada indivíduo é, como diz Cavaco, “responsável pelo seu percurso formativo e pela sua empregabilidade” (Cavaco, 2009: 175).

A qualidade da formação, nomeadamente no respeitante à articulação entre a componente teórica e a componente técnica e, também, no que concerne à existência de meios propícios e facilitadores da preparação para a formação em contexto de trabalho, é uma preocupação destes responsáveis, embora se verifique que o grau de complexidade atribuído diminui ou aumenta em função do grau de experiência adquirido pela própria instituição, nomeadamente através dos cursos CEF, cujos ganhos experienciais transitam para os cursos EFA, particularmente na componente da formação tecnológica.

1.3. Os Documentos Oficiais e a Configuração dos Cursos de Educação e Formação de Adultos

As instituições estudadas desenvolvem a sua ação num determinado enquadramento, o qual ganha expressão em documentos reguladores. Neste ponto da análise, vamos tentar perceber a força reguladora que esses documentos exercem, designadamente ao nível da organização curricular dos cursos EFA analisados.

O primeiro aspeto que destacamos respeita ao facto de verificarmos que quanto menor é a experiência da instituição em cursos EFA, maior é a preocupação com os usos dados aos documentos oficiais, nomeadamente os disponibilizados pelos organismos do Estado; daí que se verifique que à medida que a experiência em EA aumenta, aumente também a autonomia da própria instituição, designadamente na apropriação, adaptação e uso dos documentos predominantemente de registo (exemplos: registo de assiduidade, registo de participação oral, etc.), como refere o coordenador da EPN quando diz que a instituição que representa “tem em conta alguns documentos do Ministério, [...] e tem em conta também documentação própria, documentos internos que são de circulação”, designadamente aqueles que estão relacionados com “a avaliação, planos de sessão, [...] assiduidade dos formandos [...],

folhas de presença, ou seja, um sem número de documentos que são produzidos, também, pela xxx” (C2).

Os discursos dos coordenadores entrevistados revelam preocupações ao nível da apropriação dos instrumentos disponibilizados pelo Estado, procurando rentabilizá-los e adaptá-los, tendo em conta os contextos e os sujeitos envolvidos (instituição, formandos e formadores). Todavia, esta apropriação e adaptação faz-se sobretudo com os documentos, denominados pelo coordenador da EPN, de “circulação”, porque, como refere o coordenador da ACD, “enquanto estruturação do próprio curso [...] nós seguimos as orientações [...] que nos chegam da ANQ”. Tratando-se de documentos de “estruturação”, e nesta tipologia de documentos o coordenador da ACD insere o “plano curricular [...] dos cursos EFA”, há uma grande preocupação em cumprir e em usar os documentos derivados da ANQ. Esta opção pelos documentos oficiais não tem que colidir com as orientações internas da própria instituição, como mostra o coordenador da ACD quando refere que “já uma vez” tiveram “que fazer um pedido de alteração de um plano curricular, que foi no caso dos cursos B2 que tinham uma carga horária a nível profissional muito reduzida”. O discurso deste coordenador da ACD é exemplificativo das preocupações assumidas pela instituição ao nível da documentação utilizada, uma vez que procuram “sempre seguir aquilo que está estipulado pela ANQ ou outras”, ainda que façam “sempre algumas adaptações, em que recolhemos opiniões, porque [...] temos sempre em atenção a opinião da Equipa Pedagógica” (C4).

O facto de existirem documentos oficiais não significa, pelo menos no caso específico da ACD, que haja um fechamento por parte das instituições, as quais têm abertura para fazer “pedidos de alteração”, mesmo tratando-se de um documento tão complexo e específico como é o respeitante ao plano curricular de um curso. Esta flexibilidade e adaptabilidade documental remete-nos para um outro eixo de análise, o das realidades e dos contextos de “adaptação” que, no caso da ACD, pode ser exemplificado a partir do documento de “avaliação dos temas de vida” (C4), em que “havia um documento que foi concebido pela ANQ” (C4) e “a partir daquele documento” (C4) procedeu-se à elaboração de “um outro [documento] que abarca outros pontos, nomeadamente ao nível da metodologia, de como realizar, o como aplicar, quando aplicar, quem é que estaria presente nesses momentos” (C4). Com as alterações feitas no documento oficial “concebido pela ANQ”, o coordenador conclui dizendo que “fizemos um instrumento próprio, nosso” (C4).

Essencialmente, as instituições estudadas seguem a legislação, que “tem sempre algumas orientações sobre o tipo de documentação que será necessária” (C1); porém, “quando não há documentos modelo produzimos nós os nossos” (C1). Nas palavras deste último coordenador sintetizamos a ideia chave da problemática relacionada com as apropriações e usos dos documentos. Verificamos que os documentos oficiais são sempre tidos em conta pelas instituições e podem mesmo ser os únicos instrumentos usados; contudo, quando são considerados pouco funcionais em termos de aplicabilidade em contexto formativo, as instituições produzem os seus próprios documentos internos ou, como refere o coordenador da AFP, “apropriamo-nos de alguns documentos que já existiam, nomeadamente através de colegas que já trabalhavam com outras entidades”. Como salienta este último coordenador, há uma “base de sustentação”, nomeadamente “os documentos gerados pela DREN e pela ANQ”, mas depois há o recurso a “algumas alterações porque as realidades, os contextos [...] apresentam realidades distintas” (C5).

Esta prática de “adaptação”, independentemente do grau de frequência com que é feita ou do grau de transformação sofrida pelos documentos oficiais, é assumida por todas as instituições. Como refere o coordenador da ADE, “é nossa filosofia adaptar aquilo que [...] no fundo é uma referência que vem por parte da Agência Nacional ou até do Instituto de Emprego e Formação Profissional”.

Podemos entender nos discursos dos coordenadores, a existência de dois tipos de documentos associados a dois tipos de procedimentos: os de índole curricular e estrutural do curso EFA, ou seja, os documentos de “estruturação” (C4), como por exemplo, o “Referencial de Competências-Chave”, os quais são produzidos pelos organismos competentes ligados aos Ministérios responsáveis, nomeadamente no respeitante ao desenho curricular das diferentes componentes de formação e, por isso, inalteráveis por parte das instituições; e os de índole organizacional, ou, também designados pelo coordenador da EPN, de “circulação”, onde podemos considerar, por exemplo, as grelhas de registo de assiduidade dos formandos, os instrumentos de registo de avaliação e os planos de sessão, casos em que, apesar de existirem versões modelo produzidas pela tutela, na maior parte das vezes há adaptações tendo em conta as características e as necessidades das instituições e dos diferentes agentes EFA envolvidos.

Concluindo, a maioria das instituições usa os documentos disponibilizados pela ANQ, um organismo tutelado pelos ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação que, como já anteriormente referimos, tem por objetivos principais coordenar a execução das políticas

de educação e formação profissional de jovens e adultos e garantir o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Há flexibilidade tratando-se da produção, reprodução e adaptação por parte das instituições dos documentos organizacionais, os quais são “apropriados” tendo em conta a sua aplicabilidade e funcionalidade ao nível da organização do curso EFA, particularmente em aspetos relacionados com a gestão e controlo de assuntos inerentes ao funcionamento diário dos cursos, nomeadamente planos de sessão, grelhas de avaliação e registos de assiduidade. Todavia, tratando-se de documentos relacionados com a gestão curricular dos cursos EFA, verifica-se uma regulação forte por parte dos documentos produzidos pelo Estado, vincado nos discursos de todos os coordenadores, nomeadamente porque, tratando-se de documentos cujo grau de relevância é considerado superior, qualquer alteração carece sempre de “um pedido [formal] de alteração” por parte das instituições, o que causa inevitáveis constrangimentos.

Em síntese, verificamos que as ações desenvolvidas nos contextos dos cursos EFA aqui analisados estão dependentes do grau de regulação exercido pelo Estado, facto que teremos que ter em atenção na nossa análise, designadamente porque o grau e a natureza dessa regulação externa tem impacto no modo como são consideradas as questões da literacia.

2. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos: razões da procura

É certo que estamos perante um estudo que visa, essencialmente, analisar o modo como se processa a educação em literacia em cursos EFA; contudo, consideramos que é importante perceber de que forma ou porque meio chegam os adultos ao curso EFA, pois consideramos que este pode constituir um indicador de motivações e de interesses, nomeadamente ao nível da perceção e da conceção que os sujeitos fazem destas iniciativas, designadamente no campo da educação em literacia.

A razão que leva um adulto a procurar um curso EFA é um fator importante que nos permite situá-lo num patamar de partida que nos possibilita perceber previamente qual é a sua posição face ao curso frequentado, ou seja, de sujeito “procurador” que foi à procura ou de sujeito “procurado” que, por algum motivo, está naquele curso fruto de uma “imposição”. Margarida Alvarez (2006), a propósito dos motivos que levaram os formandos envolvidos no seu

estudo a frequentarem um curso EFA, concluiu que a maioria frequenta um curso desta natureza com o objetivo de melhorar o seu nível de escolaridade e, conseqüentemente, agilizar a sua inserção ou progressão profissional.

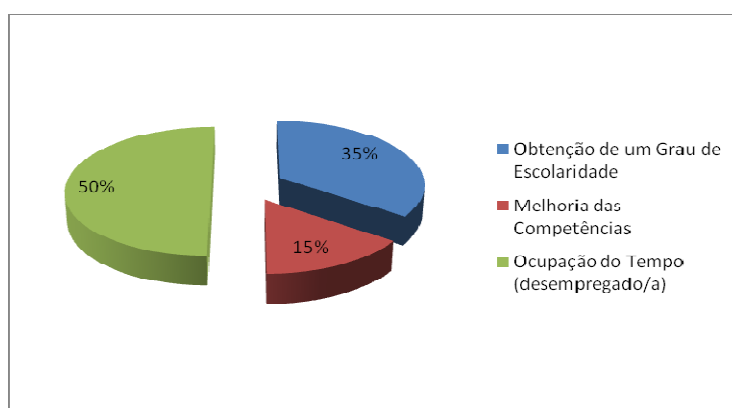
Embora neste nosso estudo não seja perspctivada a aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade como objetivo que leva um adulto a procurar um curso EFA, a verdade é que, como veremos mais à frente, estes temas aparecem valorizados nos discursos dos nossos entrevistados, que reconhecem a importância do domínio das competências de literacia na sociedade atual. Cavaco (2002), num estudo que visava perceber o processo de formação de adultos não escolarizados, mostra-nos que as “pessoas que não possuem as competências da leitura e escrita sentem-se inferiorizadas e humilhadas” (p. 23), pelo que os sujeitos por si entrevistados foram unânimes em “reconhecer a importância da escola na aprendizagem de determinados saberes, sobretudo na aprendizagem da leitura, da escrita e do aperfeiçoamento da oralidade” (p. 23).

Os discursos dos sujeitos formandos entrevistados para esta análise permitem-nos discriminar motivações da procura de um curso EFA em três níveis:

- obtenção de um grau (escolaridade obrigatória);
- melhoria de competências (reforço ou obtenção de novas competências);
- ocupação do tempo (situação de desemprego).

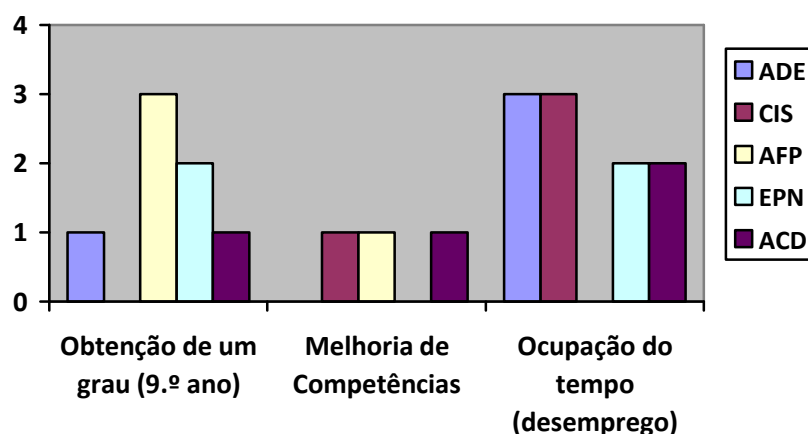
Como podemos verificar no gráfico seguinte, que nos apresenta os valores totais obtidos para cada uma destas subcategorias, a situação do adulto face ao mercado de trabalho, nomeadamente no respeitante à condição em que se encontra, constitui-se como um fator motivacional importante que leva o sujeito a procurar um percurso formativo desta natureza.

Gráfico 5: Razões de procura de um curso EFA (em %)



Entre os formandos entrevistados, há uma maioria que destaca a “situação de desemprego” como sendo o motivo principal para a sua inscrição no curso. Este é um facto visível em todas as iniciativas EFA das instituições analisadas, à exceção do curso da instituição AFP que, por ocorrer em regime pós-laboral para ativos empregados, não teve qualquer formando a fazer referência a motivos desta natureza.

Gráfico 6: Razões de procura dos cursos EFA (por instituição)



No total dos vinte formandos entrevistados, dez (50%) referiram o fator “desemprego” como sendo a principal razão que os levou a frequentar o curso, porque, como reconhece um formando, “se a [empresa] estivesse aberta, atualmente estaria na xxx e não a fazer o curso” (F1). Há também um conjunto de sete indivíduos (35%) que considera a importância da

obtenção de um grau de escolaridade; como refere um outro formando que, “para além do facto de estar desempregado [...] também já queria aumentar o meu nível de escolaridade, mas se estivesse empregado faria um processo de RVCC ou qualquer coisa. Como este curso dava a hipótese de fazer dois em um, ótimo” (T1). No total das cinco instituições estudadas, apenas três formandos referiram, como principal razão de procura do curso EFA frequentado, a busca de melhoria das suas competências, sobretudo competências inerentes à componente tecnológica do curso; como assinala um formando do CIS, que “trabalhava na área da pintura e da construção civil” e considera que o curso “vem completar um bocadinho essa área” (F3).

Face aos seus relatos, concluímos que o que faz estas pessoas procurarem um curso desta natureza é, sobretudo, a condição em que se encontram. A situação de desemprego, associada à necessidade de uma inserção profissional, leva os nossos entrevistados a procurarem um curso EFA; daí que seja interessante verificarmos que, apesar da atribuição de um peso maior à sua condição face ao mercado de trabalho, a obtenção de um grau de escolaridade surge também como uma razão forte que leva os adultos à procura de um curso desta natureza. Como refere o nosso entrevistado, é a “hipótese de fazer dois em um” (T1). Salientamos o facto de esta ser uma amostra circunscrita a um microcontexto, pelo que deve ser entendida e interpretada como tal, nomeadamente quando comparada com os dados estatísticos nacionais (Carneiro, 2010), ainda que estes também demonstrem que “a procura dos cursos de Educação-Formação está a ser induzida pelos Centros de Emprego e regista já grande impacto junto de desempregados” (p. 10).

Como já anteriormente referido, dos cinco cursos EFA estudados, apenas um (AFP) funcionava em regime pós-laboral, não tendo no seu grupo de trabalho qualquer formando em situação de desemprego. Os restantes cursos funcionavam em regime diurno, estando, portanto, os formandos, maioritariamente, em situação de desemprego e, por isso, a usufruir de uma bolsa de formação, financiada pelo POPH. Este aspeto, embora não muito valorizado nos discursos dos formandos, aparece destacado nos discursos dos formadores que não hesitam em afirmar que “hoje em dia, o que acontece muitas vezes é que o formando está cá porque precisa de receber a bolsa de formação” (P1), mesmo que tal não se verifique naquele curso em particular, como refere um outro formador quando sinaliza que “neste grupo em particular não noto que eles estejam ali só pela bolsa” (P4).

Em suma, referindo-nos às motivações que levam um formando a procurar um curso EFA, à semelhança do já verificado no ponto anterior, destacamos o facto de a questão do

desenvolvimento de competências de literacia não aparecer referida como sendo uma das razões que leva os formandos a estes cursos, embora haja uma pequena parcela de 15% de formandos (1 da CIS, 1 da AFP e 1 da ACD) a referir que foi a melhoria das suas competências que os levou a procurar um percurso formativo deste tipo. Contudo, essa melhoria de competências prende-se essencialmente com o desejo de aquisição das novas competências que a componente tecnológica destas iniciativas lhes pode proporcionar, como salienta um formando da ADE quando refere que “a questão da qualificação profissional também interessa” (T3). Porém, reconhecemos que, ainda que indiretamente, as competências de literacia, designadamente nos domínios da escrita e da leitura, estão intrinsecamente ligadas à aquisição de novas competências nas vertentes técnica e profissional.

Embora não valorizada no discurso dos formandos, que praticamente não se referiram à sua existência, mas destacada pelos formadores, concluímos que a existência de uma bolsa de formação pode funcionar como um incentivo para o formando que vê nela uma espécie de recompensa pelo esforço e tempo despendidos no curso.

As cinco instituições analisadas, na voz dos seus coordenadores, mostraram-se sensíveis às formas de divulgação das suas iniciativas de EA, uma vez que, em todas elas, são referidas diversas formas e diferentes meios de difusão dos seus cursos, designadamente através do recurso aos meios de comunicação social (rádios, jornais e newsletter) e a lugares ou instituições públicas, como por exemplo os cafés, as juntas de freguesia e o IEFP, onde foi feita a sua divulgação através de ofícios, panfletos e folhetos. Para esta divulgação contaram também com a ajuda de empresas, no quadro de parcerias estabelecidas, como refere o coordenador da AFP, destacando a existência de “uma dinâmica empresarial já ‘construída’, nomeadamente para a formação em contexto de trabalho”, facto que permite à instituição “ter já uma base de dados [...] de instituições com as quais temos protocolo e que serviram para colocar os nossos jovens em contextos profissionais e que servirão também para os adultos deste curso” (C5).

Os discursos dos formandos entrevistados permitem-nos identificar quatro fontes de natureza diversa no percurso que o adulto fez até chegar ao curso:

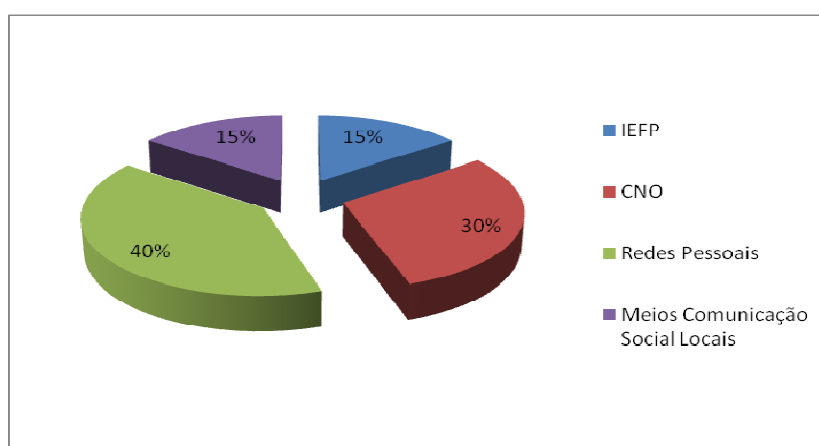
- através dos Centros Novas Oportunidades⁴¹;

⁴¹ Na identificação das fontes de encaminhamento, colocamos nos dados relativos aos CNO, não só os adultos que nos seus discursos fizeram referência explícita ao CNO, como também todos aqueles sujeitos que fizeram referência à “Instituição” enquanto fonte de encaminhamento para o curso EFA, assumindo, portanto, a existência de “articulação e complementaridade [...] entre Centros Novas Oportunidades e Entidades Formadoras” (Carneiro, 2010: 43).

- através do Instituto de Emprego e Formação Profissional;
- através da redes pessoais de amigos e familiares;
- através dos meios de comunicação social locais.

A procura por parte do formando de um curso EFA que lhe interesse é um aspeto elucidativo das formas como estes cursos, promovidos em locais, muitas vezes, não imediatamente associados à prática formativa, chegam aos adultos. Como nos mostra o gráfico 7, os discursos dos formandos entrevistados indicam-nos que, ao contrário do anteriormente referido, em que anotámos haver por parte das instituições preocupações em “dar a conhecer” os cursos promovidos, há lógicas não coincidentes quando comparamos a forma de divulgação dos cursos e a natureza das fontes que conduzem à sua frequência. Assumindo que o CNO é sempre uma fonte primária, sendo as restantes - IEFP, Comunicação Social e Redes Sociais - fontes secundárias, o gráfico seguinte mostra-nos a percentagem associada a cada uma delas.

Gráfico 7: Natureza das fontes de encaminhamento do adulto para o curso EFA



Apesar da importância da divulgação destas iniciativas aparecer no discurso dos cinco coordenadores entrevistados, o certo é que os dados apresentados mostram-nos que a grande maioria dos formandos entrevistados chegou aos cursos EFA através de contactos estabelecidos com amigos e/ou outras pessoas pertencentes às suas redes pessoais (40%). Em algumas instituições, não há sequer referência aos meios de comunicação social, ao IEFP ou aos CNO como meios de transmissão de informação, como podemos verificar pela tabela seguinte, onde aparece discriminada, por instituição, a natureza das fontes mencionadas pelos formandos:

Tabela 2: Natureza das fontes de encaminhamento do adulto, por instituição

	ADE	ACD	CIS	EPN	AFP
Redes Pessoais	2	1	2	1	2
IEFP	2	0	1	0	0
CNO	0	3	1	1	1
Comunicação Social	0	0	0	2	1

Anotamos o facto de haver três formandos da ACD que referiram o encaminhamento por parte do CNO, facto que pode sinalizar um esforço de proximidade deste “Centro” com a comunidade local, denotando, portanto, a existência de dinâmicas de convergência. Podemos inferir daqui formas de relacionamento com as comunidades locais, nomeadamente através da criação de “novos” espaços educativos, desenvolvidos e definidos por referência a uma maior inserção na e da comunidade, indo ao encontro das necessidades e aspirações educativas dos indivíduos, promovendo e publicitando a oferta existente, garantindo aconselhamento, monitorização e avaliação de forma a assegurar plenas condições para o efetivo acesso à Educação e Formação.

É fundamentalmente aos CNO que cabe o papel de encaminhamento dos adultos, nomeadamente para a área de interesse/orientação vocacional, como refere um formando da EPN quando diz que “era esta área [práticas administrativas] que me interessava [...] [e o] diretor da escola xxx [onde funciona o CNO] informou-me que havia aqui” (Q1).

Independentemente da experiência profissional, há formandos que procuram áreas que, não sendo conhecidas para eles, são do seu interesse. Referindo-se ao curso EFA de “Práticas Administrativas”, o formando da EPN refere que “é uma área que sempre gostei, nunca consegui porque não tive possibilidades, não tinha escolaridade” (Q1). Um formando da AFP, apesar de ativo empregado, tinha interesse em “aprender uma outra área porque [já está] a trabalhar há muitos anos na área têxtil”, mas isto “não quer dizer que [...] vá mudar, mas [que] gostava de ter formação numa outra [área]” (S3).

Esta procura pela área de interesse é um fator motivacional a ter em conta aquando da inserção do adulto num curso EFA; talvez por isso, a grande maioria dos nossos entrevistados

tenha chegado ao curso frequentado através dos seus contactos pessoais, conhecedores dos seus interesses e necessidades, como refere uma outra formanda da ADE que “na altura estava desempregada” e ouviu “falar por uns colegas”, por isso, dirigiu-se “à sede da ADE” e, como diz, “inscrevi-me” (T2).

Nos cursos EFA, a questão da educação em literacia não aparece como um fator de motivação dos adultos, que procuram os cursos EFA maioritariamente por intermédio de amigos e/ou familiares, devido ao facto de se encontrarem numa situação de desemprego; daí o curso ser assumido como uma “ocupação do tempo”. Verificamos, portanto, descontinuidades nas formas de divulgação dos cursos apontadas pelos coordenadores e na natureza das fontes de encaminhamento assumidas pelos formandos, apesar de, como já anteriormente mencionado, todas as instituições, pela voz dos seus coordenadores, terem apontado diversas formas de divulgação dos respetivos cursos EFA, mas que, atendendo aos discursos analisados, não foram decisivas nas escolhas feitas pelos adultos.

3. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos e a Promoção da Literacia

Tendo como principal preocupação caracterizar as práticas de literacia das instituições objeto do nosso estudo, passaremos a considerar as realidades, as práticas, as orientações e as conceções da educação em literacia que são identificáveis nos cursos EFA. Trata-se de, como já referido noutros momentos deste trabalho, procurar evidências relativamente à promoção de práticas de literacia nestes contextos, neste caso através da análise do discurso dos coordenadores, informantes principais relativamente a orientações assumidas internamente.

O primeiro aspeto que julgamos merecedor de atenção prende-se com o facto de, pelas vozes dos seus coordenadores, estarmos perante instituições que apresentam as condições necessárias ao bom desenvolvimento da prática formativa, sobretudo no que concerne à formação profissionalizante ou tecnológica, onde algumas instituições têm “feito um investimento ao longo destes anos”, nomeadamente nas áreas “da informática, [...] da eletrónica, [...] da eletricidade e também no secretariado” (C2).

O discurso do coordenador da instituição CIS permite-nos perceber que existem espaços como a mediateca e a biblioteca, ainda que, reconhece, não estejam munidos de materiais direcionados para os formandos dos cursos EFA. O coordenador afirma colocar todo o material didático e todos os recursos “à disposição dos formandos”, disponibilizando tudo o que “seja necessário para trabalhar” (C1). Esta é uma realidade muito similar à da instituição ACD que também dispõe de um “Centro de Recursos e Conhecimento”, colocado à disposição do formador e dos formandos. Os formadores e formandos da EPN “nas salas têm à disposição os quadros interativos, um computador portátil e projeção para o quadro interativo” (C2), dispondo também de uma mediateca que, à semelhança da existente no CIS, está à disposição do grupo de formação, embora “ainda não [...] muito direcionada para os cursos EFA” (C2). Estruturas semelhantes têm as instituições ACD e AFP, cujas salas de formação estão equipadas com um computador e um vídeo projetor, disponíveis para serem utilizados pelos formadores, sendo que as sessões EFA da AFP funcionam numa sala com um computador para cada formando, “com recurso à internet” (C5).

Os discursos dos coordenadores evidenciam contextos que, nas suas instituições, são potenciadores de práticas de literacia. O quadro a seguir apresentado mostra-nos os espaços propícios às práticas de literacia, bem como o tipo de materializações aí concretizados, apresentados pela voz dos coordenadores das diferentes instituições.

Quadro 8: Espaços/recursos e práticas de literacia nas instituições

Instituições	Espaços/Recursos	Práticas de Literacia
ADE	<ul style="list-style-type: none"> - Clube de poesia - <i>Newsletter</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação dos formandos em tertúlias, <i>workshops</i> e num programa semanal feito numa rádio local
CIS	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca - Mediateca - Jornal interno - Jornais diários - Espaço da responsabilidade dos formandos 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação dos formandos na produção de textos para o jornal interno - Produção de trabalhos para exposição à comunidade - Consulta e leitura de jornais diários
AFP	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos <i>online</i>: “A escolha de...” e “Português Maltratado” (ainda em preparação) - <i>Newsletter</i> - Jornais diários 	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta e leitura de jornais diários
EPN	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca - Mediateca 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de momentos, dentro da dinâmica da instituição, propícios à escrita, embora mais destinados aos jovens que frequentam a instituição nos cursos de educação e formação para jovens
ACD	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Recursos - Espaços destinados à exposição dos trabalhos dos formandos - <i>Newsletter</i> (2.ªed.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de trabalhos para exposição à comunidade - Consulta, pesquisa, leitura e realização de trabalhos escritos no Centro de Recursos - Visitas à rádio

O quadro mostra-nos que na maioria dos casos existem dinâmicas e espaços potenciadoras de práticas de literacia, o que sinaliza já algumas preocupações dentro das próprias instituições, ainda que na sua maioria estes espaços, apesar de partilhados com os adultos, estejam pouco vocacionados para este público.

As cinco instituições, embora com valências distintas no que às funções diz respeito, apresentam contextos e práticas muito similares àqueles que, facilmente, encontramos numa escola “regular”, não estando, portanto, a este nível, muito distantes daquilo que se passa nessas instituições. Verificamos, também, a não especialização dos espaços e dos recursos em função do público adulto, facto que se traduz em algum “apagamento” de aspetos especializados tratando-se de EA, cujos sujeitos aprendentes apresentam saberes e competências diversos, fruto de percursos de vida distintos.

Da observação do quadro construído a partir das falas dos coordenadores é possível identificar um conjunto de eventos de literacia, envolvendo formadores e formandos, que a seguir sistematizamos:

- i. há, embora com graus de regularidade diferenciada, práticas de literacia que envolvem os formandos (ADE; CIS; ACD);
- ii. há práticas que reenviam para usos especializados da linguagem, no quadro daquilo que chamamos “cultura cultivada”, visíveis na criação de um clube de poesia com práticas muito próprias (ADE);
- iii. há contextos em que as práticas de literacia que são desenvolvidas valorizam mais acentuadamente a produção do escrito (ACD; CIS; EPN);
- iv. são criadas circunstâncias potenciadoras de práticas de leitura e de escrita, sendo que as práticas de escrita aparentam ser mais fortemente reguladas do que as práticas de leitura (CIS; EPN; ACD);
- v. há preocupações ao nível da visibilidade das atividades que envolvem práticas de leitura e de escrita, promovidas através da criação de parcerias externas, nomeadamente com a rádio local (ADE).

Associados a estes espaços e a estas práticas de leitura e de escrita, sinalizamos também nas falas dos coordenadores a existência de uma linguagem mais especializada para se referirem a conceitos chave deste estudo, focando muitas vezes aspetos igualmente tratados

pelos formadores e pelos formandos, reportando-se ao processo da educação em literacia, particularmente no que concerne aos usos da língua.

O coordenador da instituição CIS acentua a importância da ortografia, designadamente pela sobrevalorização que faz do erro, na avaliação das práticas de escrita, visível quando se refere, por exemplo, ao facto de ser “importante não deixar passar um erro ortográfico”, pelo que “os formadores devem trabalhar o aspeto ortográfico e de leitura com [os formandos]” (C1).

De facto, a questão do “erro” aparece muito enfatizada no discurso da maioria dos coordenadores, como acontece também com o coordenador da EPN que destaca a importância dos formadores, no sentido de serem “cuidadosos e corrigir os erros dos formandos, sejam eles de ortografia, sejam de construção das frases” (C2). A importância do rigor é convocada para o plano pessoal deste coordenador, quando diz que “também corrijo”, mesmo não sendo “formador direto” (C2). Para este coordenador a “exigência para que não deixem passar erros” passa por “incutir nos formandos hábitos de escrita e de leitura”, nomeadamente recorrendo à metodologia da “repetição”, “porque é a repetição que vai fazer com que eles sejam capazes de melhorar e de corrigir” (C2). O trabalho da escrita, nomeadamente para a correção do erro, é perspectivado pelo coordenador da EPN através do treino, uma vez que o trabalho da escrita exige intensidade, ou seja, a escrita deve ser trabalhada em todas as áreas de competência, designadamente porque “nas aulas de TIC vão fazer pesquisa de informação e, obviamente que, ao pesquisar, estão a trabalhar a leitura e a escrita” (C2). Subjaz a estas últimas falas a ideia da necessidade de um trabalho conjunto e articulado entre todas as áreas de competência, designadamente tratando-se da aprendizagem da escrita. Posições deste teor vão ao encontro da ideia de que se deve fomentar “a interpretação e produção de textos escritos sobre matérias que lecionam” os professores, para que não se caia naquilo que acontece normalmente, com os professores/formadores das outras áreas curriculares que, “quando deparam com os resultados desastrosos dessa falta de contacto com a escrita, tomam a atitude cómoda de culpar o professor de Português” (Fonseca, 1994: 150).

A valorização do erro e das regras normativas, aspetos enfatizados durante o século XIX com o paradigma académico (Sawyer e Van de Ven, 2006), podem-se constituir como elementos potenciadores de práticas de leitura e de escrita promovidas internamente. Como exemplo, surge a colaboração no jornal interno, para onde os formandos são convocados pela coordenação a “produzir algum artigo” (C4), como manifestou o coordenador da instituição ACD,

que tenta dar visibilidade às produções escritas dos formandos: “são, normalmente, expostas a toda a comunidade” (C4).

O coordenador da AFP considera ser “extremamente importante que as pessoas continuem a trabalhar e a exercitar as competências linguísticas, nomeadamente quando já estão em idade avançada”; daí o desenvolvimento, na instituição, de um “projeto que está ainda numa fase muito embrionária, apesar de já ter sido estruturado e apresentado” (C5), para trabalhar “essas questões da leitura e da escrita” (C5). Com este “projeto”, que “será feito online e tem duas rubricas” (C5), a AFP, ainda que o possa fazer sem a associação a uma explicitação de princípios, está a promover a circulação de textos em diferentes suportes, potenciando a circulação de “multimodal texts”. Com aquelas “rubricas” surge também a valorização de determinados géneros textuais, uma vez que na “rubrica” “A escolha de...”, a pessoa (“técnico ou até um formando”) “escolhe um livro e escreve uma pequena crítica sobre o mesmo, [que] será introduzida na internet” (C5). A segunda “rubrica” (“Português Maltratado”) apresentada pelo coordenador da AFP aponta no sentido da sobrevalorização do “erro ortográfico”, visto que terá como principal objetivo “encontrar erros ortográficos, nomeadamente em folhetos, etc.” (C5). A preocupação deste coordenador da AFP com as questões da educação em literacia, ainda referindo-se a este “projeto” em “fase muito embrionária”, surge evidenciada quando refere que naquele “espaço online, haverá ainda sugestão de livros relacionados com estas questões da leitura e da escrita, nomeadamente com a crítica literária” (C5). Estamos na presença de alguém que não está alheado da importância da aquisição de competências de literacia, até porque reconhece que “ao nível da educação de adultos” há uma grande necessidade de “desenvolver nesses sujeitos o gosto pela leitura”, nomeadamente porque há uma consciencialização interna das dificuldades dos formandos, uma vez que “todos os formadores, nas reuniões periódicas, manifestam as baixas competências destes adultos ao nível da leitura e da escrita” (C5). É esta tomada de consciência das “baixas competências” de literacia dos adultos que frequentam a instituição que leva este coordenador a concluir, muito à semelhança do referido pelo coordenador da EPN, que este trabalho deve ser feito “para além do espaço de sessão” (C5).

No caso da ADE, o trabalho “para além do espaço de sessão de LC” também é valorizado, embora, como já referido anteriormente, legitimando-se como aprendizagem mais significativa para “estes formandos a questão da leitura de poesia” (C3), nomeadamente pelas “particularidades” que lhe são inerentes, “porque uma coisa é ler um texto em prosa, que já por

si tem algumas particularidades, outra coisa é ler um texto em poesia, [onde temos] as questões da rima, quebrar a rima porque o nosso hábito é ler a rimar” (C3). A poesia, muito valorizada no ensino escolar “regular”, surge aqui destacada como preocupação maior de aprendizagem, designadamente na construção de um bom leitor, porque a “questão da dicção, da colocação de voz, a questão dos movimentos, do comportamento, tudo isso é trabalhado” (C3). A escrita não aparece tão presente no discurso deste coordenador, que resume toda a problemática à importância do ensino da poesia.

Em suma, os tópicos de análise apresentados permitem-nos concluir que a maioria dos coordenadores recorre a uma linguagem especializada dos campos da didática do português e da literacia, nomeadamente para se referirem à questão das práticas de literacia; porém, as práticas evidenciadas, nomeadamente pela ênfase dada à escrita e ao “erro”, não se afastam muito do modelo escolar “regular”, também muito centrado nas questões da norma linguística e na valorização de determinados usos particulares da linguagem, considerados mais “prestigiantes”.

4. Formadores e Formandos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos: elementos de caracterização

Tal como é importante evidenciar espaços e recursos que são potenciadores de práticas de literacia nas instituições selecionadas, também é importante neste lugar do nosso trabalho a consideração das características dos sujeitos, particularmente dos sujeitos formadores e dos sujeitos formandos, nomeadamente para inferirmos e compreendermos práticas adotadas em contexto de formação. É importante percebermos quem são e como chegaram estes sujeitos aos cursos EFA objeto do nosso estudo, sobretudo porque esses elementos caracterizadores podem ser a base explicativa de, entre outros aspetos, motivações, práticas evidenciadas, metodologias e estratégias de atuação encontradas.

4.1. Critérios de Seleção e Perfis de Formadores e Formandos

Os cursos EFA apresentam-se como sendo uma possibilidade que os adultos têm para elevar as suas qualificações, pelo que estão indicados para quem tem idade igual ou superior a 18 anos (a título excepcional, poderá ser aprovada a frequência num curso EFA a formandos com idade inferior a 18 anos, desde que estejam inseridos no mercado de trabalho) e pretenda completar o 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade e/ou deseje obter uma certificação profissional. Apesar de estas serem as orientações gerais, o facto é que há um outro conjunto de critérios a ter em conta aquando da seleção dos formandos, designadamente os respeitantes à situação profissional, “para dar a oportunidade às pessoas que estão desempregadas de ficarem novamente no mercado de trabalho, nomeadamente através do estágio profissional” (C2), até porque todas as instituições reconhecem que, como realça o mesmo coordenador, “o objetivo dos cursos EFA é precisamente dar oportunidade àquelas pessoas desempregadas de poderem voltar ao emprego e fazerem mais coisas em termos profissionais” (C2).

O encaminhamento dado por parte dos CNO constitui-se como um outro critério a ter em conta. Este critério surge destacado no discurso de dois coordenadores, referindo um o esforço feito “internamente”, em que “houve um trabalho conjunto com a Técnica de Diagnósticos do Centro Novas Oportunidades da xxx” (C4), e outro que diz privilegiarem-se “aqueles que vêm de um Centro Novas Oportunidades, independentemente de ser o da xxx ou de qualquer um da região” porque “isso significa que o adulto já fez um diagnóstico inicial” (C3). No caso da primeira instituição, “foram chamadas todas as pessoas que estavam inscritas no curso, no Centro Novas Oportunidades” (C4), procurando “valorizar quem nunca frequentou formação” (C4), visto ser “política [da instituição] dar oportunidade a outros que também estão desempregados e tentar valorizar mesmo o interesse pela área e, para isso, fazemos uma entrevista” (C4).

A entrevista surge como um método de seleção de formandos apontado por todos os coordenadores, à exceção do coordenador da AFP, cuja instituição nunca teve “que recorrer a critérios de seleção porque nunca tivemos um número de formandos superior ao número de vagas. Acabámos, portanto, por seleccionar todos aqueles que se candidataram [treze formandos]” (C5). De facto, à exceção desta instituição, todas as outras apresentam critérios mais específicos, internos à instituição, designadamente para: i) aferirem “a maior apetência para a competência profissional do curso, [...] [e a] recetividade para estágio numa empresa que

seja fora do concelho” (C3); ii) resolverem situações “em caso de empate”, nomeadamente através da avaliação da “situação socioeconómica, [porque] se estão os dois membros principais do agregado familiar em situação de desemprego, então tentamos dar oportunidade a essa pessoa” (C4); iii) serem justos em caso de haver “um excedente de candidatos [e através da entrevista] tentar perceber quais são as necessidades deles ou as pretensões deles” (C1). Há ainda uma situação em que, “em caso de empate, fizemos uma segunda entrevista com perguntas muito mais direcionadas para os objetivos/aptidões do formando relativamente ao curso” (C2).

Se a seleção dos formandos tem como ponto de partida os critérios estipulados pela ANQ, aos quais se juntam outros critérios internos, a seleção dos formadores parece-nos, na maioria das instituições aqui apresentadas, ser objeto de procedimentos resolvidos “internamente” (C3), designadamente tratando-se da seleção dos formadores da formação de base. A maioria dos coordenadores referiu a existência de “uma bolsa” (C1) ou “rede” (C5; C4) de formadores com os quais “já trabalham [...] há muito tempo” (C1), pelo que, garantem, conhecem “bem o trabalho deles” (C1). Dos cinco coordenadores entrevistados, apenas o coordenador da EPN referiu que “há sempre uma entrevista de seleção, mesmo para os formadores já internos à própria instituição”.

Privilegiam-se, assim, os recursos humanos já existentes na instituição, mas, no caso de haver necessidade de se recorrer a um recrutamento externo, então faz-se uma “entrevista” onde “analisamos o percurso profissional, o facto de o formador ter, ou não, experiência no contexto da educação de adultos, porque se eles nunca tiverem tido trabalhado com os referenciais é muito difícil trabalhar com eles nas sessões de formação” (C5). A experiência em EA, designadamente em cursos EFA, surge valorizada nos discursos destes sujeitos que consideram estes “cursos bastante exigentes” (C1).

É certo que, se as motivações que levam um adulto a procurar uma iniciativa de EA são um fator importante e preponderante no proveito que para si daí pode advir, também a influência que o formador exerce enquanto elemento motivador para os formandos durante todo o processo formativo é um fator decisivo para que estes continuem de forma empenhada em todo o percurso formativo. É neste sentido que a formação académica e, fundamentalmente, a experiência profissional do formador podem marcar a diferença, não só a nível das metodologias adotadas, pois, como vimos noutros lugares deste estudo, entende-se que a educação dos adultos deve privilegiar metodologias especializadas; mas também a nível dos comportamentos e

atitudes, uma vez que nesta faixa etária a questão da gestão de conflitos pode apresentar-se como uma tarefa de difícil superação e resolução, como reconhece a formadora da EPN, quando diz que “às vezes” acaba “por não saber muito bem como é que hei de lidar com [os formandos]”. Esta última afirmação é deveras contrastante quando comparada com a de outra formadora, a do CIS, que, fruto da experiência acumulada em EA, afirma que “com os adultos não há a questão do comportamento, eles parecem todos muito ávidos por descobrir, por saber”.

A condição do formador numa turma de adultos distancia-se da condição do professor numa turma de crianças ou de jovens, na medida em que no primeiro caso trata-se de um adulto a lidar com outros adultos, daí que seja fundamental que o formador reflita sobre as especificidades do formando, ao nível dos seus significados e daquilo que elas podem exigir de si enquanto profissional (Norbeck, 1979). Assim, da mesma forma que é importante a construção do perfil do formando e o seu encaminhamento pelo CNO, tendo em conta as suas aptidões e experiências de vida, também é fundamental que se construa o perfil do formador e essa é uma tarefa que passa pelas instituições formativas, cuja autonomia incluiu a seleção da equipa pedagógica, de acordo com o estipulado no Despacho n.º 11 203/2007, tendo também presente o grupo de adultos a quem se destina a formação, designadamente através da sua componente tecnológica que, em larga medida, funciona também como elemento referência e caracterizador do tipo de público alvo.

No caso da formadora da EPN, a nossa análise permite-nos concluir que nem a formação académica, nem a experiência profissional se ajustam ao perfil de formador esperado para o curso EFA analisado. Trata-se de uma formadora sem formação académica específica para o ensino da língua portuguesa, embora seja “licenciada em tradução de Inglês e de Alemão” (P2), e sem experiência em EA, como ela própria refere, dizendo que “antes deste curso, nunca tinha tido experiência na área da educação de adultos” (P2). Esta é uma realidade apenas comparável com a de outra instituição, AFP, embora neste último caso reconheçamos a formação académica “em Português/Alemão” aliada a uma experiência profissional com adultos, ainda que escassa. Este é, portanto, um perfil que confere a esta última formadora uma outra visão e uma outra forma de lidar com o grupo de formandos, realçando e valorizando aspetos fundamentais na EA, como a “experiência de vida que trazem para a sala de aula” e a “motivação para aprender” (P5).

Neste campo específico da educação de adultos é importante a formação de profissionais que satisfaçam as exigências e as necessidades de grupos de formandos heterogêneos, provenientes de contextos familiares, sociais e profissionais díspares (Roths, 2004b). É verdade que, sobretudo nestes últimos cinco anos, têm surgido nas universidades portuguesas, nomeadamente ao nível da pós-graduação, vários projetos e estudos que visam fundamentalmente a busca de conhecimentos, metodologias e práticas a adotar em contextos de formação e de animação sociocultural de adultos. Contudo, das cinco formadoras entrevistadas, apenas a da instituição ADE reconheceu ter sentido necessidade de frequentar um curso de especialização com aquelas características, daí o facto de estar “a tirar o mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária [...] na Universidade do Minho” (P3).

A importância da formação e da experiência com adultos assume um relevo maior se considerarmos as palavras da formadora da ACD quando, ao referir-se aos formandos, diz que “ensinava-lhes alguma coisa, transmitia-lhes os conhecimentos dentro da minha área e eles ensinavam-me imenso dentro das áreas deles”. É esta a ideia primária que se julga dever estar subjacente a qualquer processo formativo de adultos e que, por isso, deve ser ponderada aquando do processo de seleção dos formadores EFA, que ainda se limita muito a aspetos de carácter administrativo, mais restritos ainda quando se trata da seleção dos formandos, aos quais se exigem requisitos que garantam o acesso ao financiamento dos programas comunitários, nomeadamente no que diz respeito à idade, situação face ao emprego e grau de escolaridade, ficando quase sempre esquecidas as necessidades, expectativas e aptidões do indivíduo.

Das cinco instituições analisadas, a maioria demonstra ter preocupações com as questões da formação/experiência profissional da sua equipa pedagógica, nomeadamente através da promoção de “encontros de partilha” (ACD) e/ou da participação em formações externas, de âmbito generalista, relacionadas com os cursos EFA em geral e não com as áreas de competência em particular (EPN, ADE, AFP e CIS); estas últimas a carecer, pelas falas das formadoras entrevistadas, de oferta formativa, como refere a formadora do CIS, que sente “necessidade de formação em todos os domínios de LC [...] de refrescar, de estar [...] com outras colegas da minha área, de trabalhar outros aspetos”.

A consideração das valências neste ponto exploradas, nomeadamente as relativas à seleção de formadores e formandos, ganha particular relevo quando fazemos o tratamento das palavras do coordenador da instituição EPN, que se refere à seleção dos formadores “de acordo com o currículo e a experiência formativa [e] uma entrevista [...], mesmo para os formadores já

internos à própria instituição”. O discurso deste coordenador em nada coincide com a prática encontrada, uma vez que o discurso da formadora, designadamente ao nível do seu percurso académico e da sua experiência profissional, pouco direccionados para o ensino do português e para a EA, leva-nos a concluir que, neste caso particular, há por parte da entidade que seleciona uma posição de omissão, de falta de reconhecimento da importância dos saberes especializados na área da EA, em geral, e de LC, em particular. Nas palavras da própria formadora da EPN, nem o “currículo” nem “a experiência na área de EA” se adequam, quer à área de competência de Linguagem e Comunicação quer ao público alvo.

A criação de condições propícias ao desenvolvimento da formação é essencial, pelo que é importante que o perfil do formador se adequa ao perfil do formando, de forma a garantir, não só a aprendizagem efetiva dos adultos aprendentes, mas também a sua motivação, muitas vezes comprometida porque, referem, “em LC já tivemos umas sessões bem mais interessantes [...]. [Atualmente] limitamo-nos a pouco” (Q3). O reconhecimento da aprendizagem das competências de leitura e de escrita é tão importante como o reconhecimento do processo de ensino a elas associado. Neste sentido, “só de uma correcta e aprofundada concepção de língua e das relações entre o sujeito falante e a língua poderá decorrer uma cabal compreensão dos objectivos do ensino da língua materna (do conhecimento do objecto decorre a compreensão dos objectivos)” (Fonseca, 1994: 119).

Da mesma forma que é fundamental que um adulto se sinta motivado para aprender, também se deve sentir motivado para ensinar. No caso particular do curso da EPN, pelas referências apresentadas pelos entrevistados (formandos e formadora), parece-nos que o processo formativo assenta, fundamentalmente, num conjunto de considerações mais vinculadas a questões de natureza relacional, nomeadamente ao nível da gestão de conflitos, cujas manifestações se apresentam sobrevalorizadas relativamente aos objetivos essenciais de promoção e desenvolvimento de competências de literacia nos adultos. Esta sobreposição, nomeadamente através da não valorização dos saberes e experiências acumuladas no âmbito das relações que os indivíduos, através da linguagem, estabelecem com a realidade, pode tornar este momento de interação entre formadora e formandos numa tarefa difícil para ambas as partes, daí também a necessidade de formação, designadamente “ao nível da relação pedagógica” (P2).

A experiência profissional em EA, aliada à formação contínua do profissional EFA, apresenta-se como um elemento chave que, de forma determinante, contribui para o maior ou

menor sucesso de um curso EFA. Esta experiência torna-se ainda mais relevante quando, a partir dela, os formadores podem tirar ilações positivas e negativas sobre, entre outros aspetos, as orientações e as práticas adotadas.

A análise do Despacho n.º 11 203/2007⁴² que regulamenta as habilitações académicas que conferem habilitação profissional para o exercício da atividade formadora nas diversas áreas de competência que constituem o desenho curricular de um curso EFA, designadamente na área de LC, levou-nos também a perspetivar este modelo EFA como sendo a emergência de um contexto assente num processo de escolarização de segunda oportunidade, nomeadamente pelo investimento quase inexistente na formação especializada de educadores de adultos, visto a maior parte dos profissionais recrutados serem professores vindos do ensino escolar “regular”, em alguns casos sem, ou quase nenhuma, experiência e sem formação específica em EA.

A necessidade da formação de educadores vocacionados para a EA apresenta-se como urgente, designadamente através das componentes didática e pedagógica, até porque, como revela um estudo feito pelo GEPE⁴³ (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação), havia no ano letivo 2009/2010 um total de 143 718 adultos inscritos em atividades de educação e formação do ensino básico e 142 523 adultos em atividades do ensino secundário (cursos EFA, processo RVCC, formações modulares e ensino recorrente) distribuídos por estabelecimentos públicos, privados dependentes do estado e privados independentes.

4.2. Formadores: experiências em Educação de Adultos

A análise do percurso académico e profissional do formador dos cursos EFA, designadamente através da aferição da existência, ou não, de experiência educativa/formativa com adultos e dos aspetos positivos e negativos daí retirados são aspetos importantes neste estudo, nomeadamente enquanto elementos enquadradores de dificuldades sentidas, conceções assumidas e práticas adotadas.

As formadoras com experiência em EA são unânimes em considerar que ensinar adultos e ensinar crianças e/ou jovens são situações diferentes, que envolvem formas de trabalhar

⁴² Cf. Parte I, Capítulo III, ponto 4.1.

⁴³ Cf. <http://www.gepe.min-edu.pt/> (acedido em 20/04/2012).

distintas. Como refere a formadora da ACD, que já trabalha com adultos “há muitos anos”, recordando os seus primeiros anos de experiência, o grande objetivo era que “nunca fizéssemos materiais direcionados para um público infantil, porque nós estávamos com adultos e, como tal, devíamos tratá-los como adultos”. Esta é a grande dificuldade no ensino de adultos, é o saber “lidar com pessoas mais velhas do que eu, com uma experiência incrível, que me ensinavam imenso” (P4), ou seja, o saber lidar com alguém que, não raras vezes, é mais velho do que o formador e tem uma experiência de vida rica que permite ao formador não só a transmissão dos “conhecimentos dentro da [...] área [do formador]” (P4), como também a retribuição desses ensinamentos, uma vez que “[os adultos] ensinavam-me imenso dentro das áreas deles” (P4). Este é talvez o fator mais importante quando se trata de um primeiro contacto entre formador e formandos adultos.

A aprendizagem não se processa num sentido unilateral, uma vez que também o adulto formando é portador de conhecimentos vários, adquiridos ao longo da vida, que devem ser mobilizados e aplicados em contexto formativo, transformando todo o processo numa relação interativa, em que ambas as partes contribuem com os seus saberes e experiências, embora, logicamente, sabendo e tendo consciência de que as funções e os papéis são distintos, mas nunca encarando o espaço formativo como um lugar onde os adultos se sintam “inferiorizados” e “infantilizados” (Cavaco, 2002).

Nas entrevistas feitas aos formadores quisemos saber quais os principais aspetos positivos e negativos que eles relevam da(s) sua(s) experiência(s) com adultos, designadamente as anteriores ao curso EFA estudado, nomeadamente para melhor compreendermos as suas formas de atuação, sobretudo no que concerne às conceções e práticas de promoção da literacia assumidas nestes contextos de EA. Destacamos que para uma melhor análise daquilo que é o objeto central deste estudo, a educação em literacia nos cursos EFA, e atendendo às respostas dadas pelas formadoras, dividimos os aspetos positivos e os aspetos negativos em duas secções, uma relativa às questões da educação em literacia e outra relativa a aspetos mais gerais, como mostra o quadro a seguir apresentado, que identifica, por instituição/formadora, os principais aspetos apontados.

Quadro 9: Aspectos positivos e aspectos negativos *na* e *da* experiência em EA destacados pelas formadoras

	Aspectos Positivos		Aspectos Negativos	
	Literacia	Outros	Literacia	Outros
CIS	<p>- “[...] têm todos muitas dúvidas [...] aprender a escrever direitinho, aprender aquelas regras básicas da gramática, da regra do –s, dos dois –ss, do –ç, quando é que se escreve –i ou –e [...]”</p> <p>- “[...] há grupos muito gratificantes que acabamos por pôr a ler, construir uma biblioteca e no final escrever um pequenino livro [...]”</p>	<p>- “[...] parecem todos muito ávidos por descobrir, por saber [...]”</p> <p>- “[...] há uns anos, vinham aqueles interessados, [...] queriam ter uma certificação profissional, aliada a uma certificação escolar [...]”</p>	<p>_____</p>	<p>- “[...] resistência [...]”</p> <p>- “[...] muitas vezes [...] o formando está cá porque precisa de receber a bolsa de formação ou, então, porque perde o subsídio de desemprego [...]”</p> <p>- “[...] ter alguns adultos com a expectativa de entrar, por exemplo, no curso de cozinha e estar a fazer um curso de pastelaria, por exemplo”</p>
ACD	<p>- “[...] a peça de teatro foi muito boa para podermos explorar as potencialidades de cada um [...]”</p> <p>- “[...] alguém que não lia e lê, a dizer-nos ‘agora comprei este livro’ [...]”</p> <p>- “[...] nunca tinham lido Gil Vicente, mas acharam imensa piada a excertos que eu lhes levei, e a partir daí elaborámos a nossa própria peça de teatro [...]”</p> <p>- “[...] tento procurar alguma coisa que tenha a ver com a literatura [...]”</p>	<p>- “[...] o lado relacional que existe nos cursos de Educação e Formação de Adultos é indescritível [...]”</p> <p>- “[...] [os formandos] não têm que estagnar [...] [numa determinada tarefa] só porque os outros ainda não conseguiram [heterogeneidade dos grupos] [...]”</p>	<p>- “[...] não têm hábitos de escrita ou de leitura [...]”</p> <p>- “[...] pessoas que não escrevem há imensos anos [...]”</p>	<p>- “[...] conseguir dar acompanhamento a todos da mesma forma, dentro do mesmo espaço [...]”</p> <p>- “[...] obrigam-nos a preparar atividades diferentes [heterogeneidade] [...]”</p> <p>- “[...] são pessoas com muitas dificuldades no saber estar [...]”</p> <p>- “[...] têm a autoestima em baixo [...]”</p>

<p>ADE</p>	<p>- “[...] atividades [de leitura e de escrita] muito, muito práticas para estarem sempre despertos [no caso dos adultos ativos empregados] [...]”</p>	<p>- “Num curso com ativos empregados é notória a motivação [...]”</p> <p>- “[...] no final, muitos [formandos] continuam, não ficam por ali (...) chegaram mesmo a mudar de profissão [...]”</p>	<p>_____</p>	<p>- “Relativamente aos [formandos] desempregados [...] não há motivação em termos de aquisição de novas aprendizagens. O subsídio (bolsa) é o que os motiva [...]”</p> <p>- “[...] é difícil pô-los [aos adultos desempregados] a adquirirem novas competências, até porque são pessoas que estão desgostosas com a vida”</p> <p>- “[...] muitos não compreendem a metodologia de um curso EFA”</p>
<p>AFP</p>	<p>_____</p>	<p>- “[...] a experiência de vida que trazem [...]”</p> <p>- “[...] têm muita motivação para aprender [os formandos empregados] [...]”</p> <p>- “[...] a nível de conflitos, não tenho essa má experiência [...]”</p>	<p>- “Português é uma disciplina teórica [...] por isso, parte por essa parte prática, manual [...]”</p>	<p>- “[...] em pós-laboral temos que fazer uma abordagem muito mais leve dos conteúdos [...] não ser demasiado expositiva”</p> <p>- “[...] são pessoas mais velhas, são um bocadinho mais lentas na aprendizagem”</p>
<p>EPN⁴⁴</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>

⁴⁴ Ausência de experiências anteriores em EA.

Uma leitura do quadro permite-nos verificar que as formadoras, quando convocam as experiências formativas com adultos, fazem-no selecionando diferentes dimensões, seja ao nível das metodologias de trabalho seja ao nível das características que os adultos apresentam. O mesmo se verifica em relação aos impactos que estas ações podem provocar nos formandos, nomeadamente tendo em conta a situação em que estes se encontram face ao mercado de trabalho. A maioria das formadoras entrevistadas considera que nos formandos que estão “empregados é notória a motivação”, embora seja óbvio que esta percepção pode estar mais ou menos assente na experiência profissional que cada formadora tem.

A análise das falas das formadoras permite-nos desde logo tirar algumas conclusões relativamente à forma como estas experiências tidas nas iniciativas de EA são avaliadas e interpretadas. Ainda que formadoras em línguas, este quadro mostra-nos que o seu discurso dá maior ênfase às questões gerais relacionadas com a EA, nomeadamente ao nível das motivações dos adultos (CIS e ADE), aqui apresentadas como tendo duas faces: por um lado, a motivação “para aprender”; por outro lado, a motivação do “subsídio”. Esta posição relativamente ao fator motivação é corroborada pelo discurso da formadora da AFP, cuja experiência tem sido com adultos empregados, os quais “têm muita motivação para aprender” (P5). De facto, apenas uma entrevistada (ACD), quando questionada acerca dos aspetos positivos e negativos a diferenciar das suas experiências em EA, focou as práticas de literacia para se referir aos pontos positivos e negativos.

Embora os conceitos associados à educação em literacia surjam referenciados noutros lugares dos discursos das formadoras, o facto é que neste ponto em particular apenas duas formadoras (CIS e ACD) fazem referência à escrita e à leitura, sendo que apenas a formadora da ACD destacou os dois lados (positivo e negativo) dos usos e da aprendizagem destes domínios por parte dos formandos, designadamente ao nível dos “hábitos” e das metodologias a adotar, com recurso a atividades diferenciadas para dar resposta à “heterogeneidade” dentro do grupo. Este último aspeto surge na voz desta formadora não só como um ponto positivo, mas também como um ponto negativo, visto ser uma “preocupação” que ela tem.

Centrando-nos nas questões da leitura e da escrita, procuramos no quadro anterior dados que revelassem formas de trabalhar com os adultos e também aqui apenas as formadoras da ACD e do CIS, ainda que de forma simplificada, fazem referências concretas a estratégias experimentadas em experiências anteriores, designadamente para trabalhar com os formandos o texto dramático e o texto literário. O teatro surge destacado pela formadora da ACD como “uma

das atividades mais ricas porque dá para trabalhar todas as competências, sobretudo ao nível da oralidade”, permitindo “sempre buscar alguma coisa relacionada com aquilo que eles escolheram e tentar direcioná-la para a literatura” (P4). A formadora do CIS destaca que os adultos gostam de “aprender aquelas regras básicas da gramática”.

A maioria das formadoras revela dificuldade em sinalizar os resultados das iniciativas de EA em que estiveram anteriormente envolvidas, não deixando claro quais os efeitos dessas ações para os formandos, cujas capacidades relacionadas com aspetos mais especializados sobre as questões da literacia surgem minorizadas nos discursos daquelas, face a aspetos de natureza transversal. É, porém, importante referir que as formadoras com experiências anteriores em EA afirmam ter tirado proveitos e ensinamentos que lhes servem de suporte para, com maior confiança e responsabilidade, trabalhar com os adultos dos cursos aqui analisados. Destaca-se o facto de os aspetos positivos e negativos por elas relevados enfatizarem sobretudo os aspetos mais generalizados relacionados com a transformação e com as motivações das pessoas, sendo pouco objetivas quando se referem aos aspetos relacionados com as práticas de literacia.

Em suma, a ênfase dada às questões mais generalistas relacionadas com a EA parece, assim, indicar a presença de uma perspetiva pouco valorizadora de uma intervenção especializada no campo da educação em literacia.

4.3. Formandos: um *olhar* sobre a formação

Na procura dos aspetos positivos e dos aspetos negativos resultantes da experiência *na e da* formação no campo da EA, também foi nosso objetivo perceber quais os efeitos que estes cursos EFA produzem(iram) nos formandos, sendo que estes se mostraram mais objetivos referindo-se a aspetos especializados no campo das literacias.

A maioria dos formandos entrevistados reconhece o lugar da formação como um espaço de conforto e de relações interpessoais, mas também, e sobretudo, um sítio de aprendizagens que os leva a concluir que “há algo” que estão “a aprender aqui” (R1), mesmo que a frequência do curso EFA represente o voltar “a ser criança” (F1), através de um processo que este

formando entende “renovar” as aprendizagens, numa espécie de “reciclagem”, sobretudo quando “já lá vão 20 anos desde que deixei a escola” (S2).

Como anteriormente analisado, a frequência de um curso EFA é, para a maioria dos formandos, encarada como sendo uma possibilidade de “fuga” face à situação de desemprego e, não raras vezes, é também entendida como uma possibilidade de mudança para algo desejável, como refere um formando da instituição CIS, que trabalhou “num emprego que não tinha nada a ver [...] [com o curso EFA], era totalmente diferente” (Q1), ainda que tivesse interesse por “esta área, pelos computadores e [...] [pela] parte administrativa” (Q1). Embora os formandos *olhem* para a formação como uma possibilidade de melhoria e/ou reconversão da situação profissional em que se encontram, a maioria reconhece a importância das aprendizagens adquiridas nestes contextos EFA, designadamente ao nível da área de competência de LC, que surge valorizada nos seus discursos, nomeadamente quando comparada com as outras áreas de competência, pois “trabalhar a compreensão dos textos em LC faz com que nas outras áreas compreenda também melhor os textos” (S3), ou quando transferida para a vida quotidiana, particularmente no relacionamento com os outros, como refere um outro formando da mesma instituição, que já se sente “mais preparado quando leio um texto ou quando estou com as pessoas” (S2). Este reconhecimento é partilhado por formandos das cinco instituições analisadas, visto em todas elas haver pelo menos um sujeito que refere a questão da linguagem oral como estando agora mais desenvolvida, dando-lhes, por isso, uma maior segurança “ao nível do trato com terceiros” (R1), porque “agora estou mesmo mais segura quando tenho que falar com alguém” (R1), pois “ao falar, sinto que estou diferente [...]”. Na oralidade LC ajudou muito” (F4), “já dou comigo a corrigir uma palavra mal dita” (Q4).

Os formandos sentem que alteraram a sua maneira de “expressar, a maneira de falar [...], a maneira de estar, [...] dirigir às pessoas” (T4), nomeadamente porque “agora já” pensam “duas vezes antes de falar” (T4). Pelos discursos destas pessoas, podemos concluir que, mais do que uma “visão” positiva do curso, há uma “visão” positiva da frequência da área de LC, entendida aqui como espaço de experimentação onde “tive que ir para o palco falar” (F2), embora isso fosse “uma coisa que eu achava que nunca ia conseguir fazer, mas consegui [...]”. Senti-me valorizado num auditório cheio de pessoas e eu em cima do palco a falar e nisso [...] LC ajudou muito” (F2).

Esta visibilidade que é dada ao formando enquanto pessoa, designadamente através da valorização da oralidade, dando-lhe a possibilidade de falar de si e para os outros, permite-nos

perceber uma valorização positiva da forma como estes sujeitos *olham* para os cursos frequentados e que não se resume à oralidade no “trato” com os outros. Há processos que se criam e enraízam e que são também um reflexo de todo o trabalho feito ao longo do curso EFA, designadamente quando os formandos mencionam que “agora que entrei para o curso, obviamente que uso muito [...] a leitura [...] para contar histórias à minha filhota, ela adora. É quando leio mais” (Q1). Até à entrada no curso EFA, “a leitura muito raramente” (Q3) fazia parte da vida destes sujeitos; depois da entrada no curso EFA, a visão é outra, ou seja, “o compreender a leitura ajuda a compreender um bocado as outras coisas [...] fora daqui. Por exemplo, quando as minhas filhas trazem alguma coisa da escola” (S3).

Estas são práticas de literacia que saem do espaço de formação e entram no espaço da família: “leio-lhe historinhas e ela gosta muito. E depois ela pega no livro e começa a recontar a história, à maneira dela” (T2); “tudo o que estou a aprender tem sido importante, sobretudo para ajudar as minhas filhas” (R2). Podemos considerar que há também por parte da família destes sujeitos uma perspetiva positiva em relação à experiência EFA, nomeadamente porque, reconhece um formando da AFP, “a minha família diz que estou diferente na maneira de falar, estou mais educado” (S4).

Sintetizando, na busca de um *olhar* sobre a formação, verificamos que estes formandos enfatizam as questões literácitas, designadamente ao nível dos seus usos, não só em situações do quotidiano, como também nas outras áreas de competência, porque reconhecem que “a nível de escrita tem sido muito útil para desenvolver textos [por exemplo] em TIC” (T3).

A “visão” EFA dos adultos formandos permite-nos concluir que esta experiência tem contribuído para o aumento das suas capacidades de explicitação, execução e atuação, designadamente ao nível das competências de literacia, porque sentem “que agora os livros fazem falta” (F4). Esta é uma “visão” que nos permite retirar ilações positivas, contudo não podemos pôr de parte a distinção entre “communication and use, and in particular between reading and use” (Kress, 2000: 188), identificando a importância da criação de oportunidades para a aquisição de novas e diversificadas experiências discursivas (orais e escritas). Citando Kalantzis e Cope (2008: 198), “the changing social worlds of work, citizenship and identities, require a new educational response”.

Ao longo deste capítulo V procuramos fazer uma caracterização dos contextos de EFA em análise, designadamente no que concerne ao enquadramento, às condições de

desenvolvimento e aos sujeitos que intervêm na sua concretização, procurando, em qualquer desses três níveis, evidenciar, para lá de aspetos de caracterização genérica, aqueles que mais especificamente se relacionam com o nosso objeto de investigação, as concepções, as orientações e as práticas de literacia.

CAPÍTULO VI

Educação de Adultos e Literacia: orientações, práticas e efeitos dos cursos de Educação e Formação de Adultos

1. Práticas de Leitura e de Escrita dos Participantes nos Cursos de Educação e Formação de Adultos

Nas sociedades modernas, com a diversificação e difusão alargada das práticas de leitura e de escrita, designadamente enquanto uso de recursos que os sujeitos têm à disposição e que podem mobilizar face a situações do quotidiano, as competências de literacia assumem particular relevância na vida dos adultos, nomeadamente para fazer face a situações do dia a dia, nas diferentes esferas de vida, pessoal, social e profissional. Embora convergentes, na medida em que ambas requerem recursos linguísticos, a leitura e a escrita podem ser entendidas enquanto práticas que exigem competências diferenciadas, uma vez que a leitura pressupõe decodificação da mensagem escrita, enquanto a escrita pressupõe a sua codificação.

Importa notar, entretanto, que o reconhecimento e a produção de significados mediados pelo escrito vão para além da materialidade deste. Como refere Goodman (1984), a leitura é um processo psicolinguístico, um jogo de adivinhação psicológica, em que há interação entre o pensamento e a linguagem, em que o texto é o fornecedor das indicações para tal contacto, assumindo o leitor um papel ativo na gestão do próprio processo de leitura, ou seja, na construção do significado do texto.

A compreensão de um texto “é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida” (Kleiman, 1997: 13). Assim, o leitor não é um mero decifrador, mas alguém que assume um papel ativo na busca de significações. Nesta perspetiva, “a *leitura-compreensão* torna-se uma condição necessária à não existência de iliteracia e por certo uma solução viável contra as ilimitadas desvantagens que advêm de uma *leitura-decifração*” (Pinto, 1998: 46). Por sua vez, a escrita surge em decorrência desse processo e não o inverso.

Flower e Hayes (1981), concebendo o ato de escrita como uma tarefa de resolução de problemas, sugerem um modelo do processo de escrita que mobiliza três subprocessos: a planificação, a redação e a revisão. Estes subprocessos, citando Barbeiro (2003: 14), “podem surgir em diferentes momentos” e são providos de “recursividade”, ou seja, um subprocesso “pode reaparecer no decurso do processo [de escrita]” em ligação aos outros subprocessos, nomeadamente ao da revisão, que “pode fazer retomar as outras componentes do processo de escrita”, uma vez que “a avaliação feita no âmbito da revisão pode conduzir à modificação do

plano elaborado”, levando a “nova redacção e nova revisão”. Esta “perspetiva processual colocou em relevo as actividades cognitivas que o sujeito é chamado a desempenhar para a construção do texto”, o que, por sua vez, “colocou na penumbra a dimensão social da escrita, ou seja, o facto de que escrever é regulado socialmente” (Barbeiro, 2003: 14).

A leitura e a escrita são, portanto, práticas presentes na interrelação social, contribuindo para a construção da identidade individual de cada sujeito.

1.1. As Práticas de Leitura e de Escrita dos Formandos

Referindo-se ao ensino da escrita com as crianças, Ferreiro e Palacio (1987) dizem que “antes que a escrita apareça como uma tarefa escolar iniludível, antes que a criança seja iniciada nos rituais da alfabetização, a escrita existe” (p. 102), ou seja, a escrita existe para um número significativo de crianças muito antes de elas chegarem à escola, pois, desde muito cedo, interagem com textos escritos que fazem parte dos seus contextos sociais. Esta interação com textos diversos é ainda mais expressiva no caso dos adultos, cujos contextos de vida envolvem o contacto com diferentes géneros textuais.

Os formandos entrevistados para este estudo mostram-nos que a leitura e a escrita estão presentes nas suas vidas, ainda que esta seja uma presença com pouca expressividade nos seus relatos, à exceção de alguns casos particulares que, referindo-se ao quotidiano, valorizam estas práticas de literacia. Um formando da instituição CIS afirma que usa “bastante a escrita no dia a dia [...] a nível de *hobbies*, sempre gostei muito de escrever e sempre escrevi bastante, poesias, coisas simples que eu ia pensando” (F3). No que concerne à “leitura”, o mesmo formando reconhece que a pratica “todos os dias na televisão, nos noticiários, nos cabeçalhos de rodapé, nos jornais diários. Costumo ler diariamente os jornais [...] leio tudo [...] principalmente notícias que me interessam” (F3). Na mesma instituição, um outro formando, a propósito da leitura, nomeadamente a leitura de jornais, evidenciando conhecimentos especializados sobre as características associadas à “notícia”, afirma ler “aquilo que me interessa”, designadamente o “primeiro parágrafo”, uma vez que, justifica o formando, “dá sempre uma indicação se a notícia tem interesse” (F1).

São hoje diversificados os suportes dos textos que circulam nos meios em que nos movimentamos (casa, emprego, etc.), como por exemplo os folhetos informativos e publicitários, os manuais de instruções, os jornais e as revistas que “passam de pessoa a pessoa e são utilizados de formas diferentes” (Barton e Hamilton, 2000: 149). De facto, “with a new work life comes a new language, with much of it attributable to new technologies” (Lankshear e Knobel, 2003: 11).

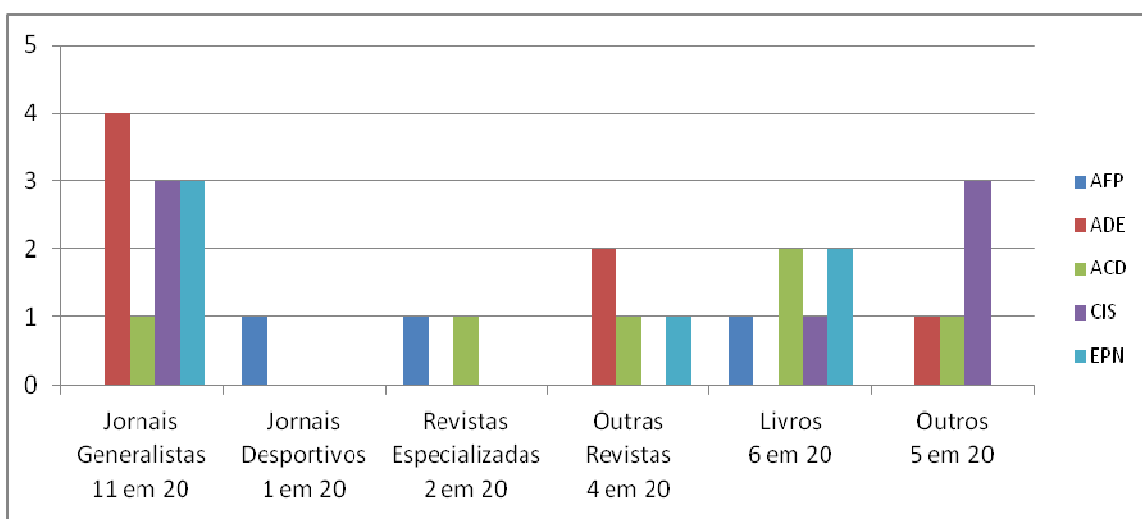
Para a maioria dos formandos entrevistados, a “informational reading” (Goodman, 1984: 99) é uma realidade, nomeadamente para a procura de “information to satisfy longer-range curiosity or personal needs”, sendo a leitura por lazer ou a “recreational reading”, “to occupy leisure time pleasantly” (Goodman, 1984: 99), menos visível, à exceção de um formando, para quem a “leitura recreativa” tem importância inequívoca, quando afirma que:

“[Gosta] de ler também romances. Neste momento, estou a ler [...] o livro ‘As Palavras que Nunca te Direi...’, de Nicholas Sparks [...] agora estou a fazer uma segunda leitura, que é ‘Uma Verdade Inesquecível’. Já li outros livros, como ‘As Pupilas do Senhor Reitor’” (R1).

Este é um formando envolto em práticas leitoras regulares, designadamente porque “há uma revista que eu leio, que tem um teor religioso, e que é a Revista ‘Despertar’ [...] semanal” (R1); neste caso não há uma associação imediata da leitura à necessidade e à resolução de problemas do quotidiano porque “a leitura não é [...] algo de que eu necessite [...] para executar algum trabalho” (R1). Afirma-se: “gosto de leitura porque com a leitura eu aprendo a escrever, a ler. Fico com mais conhecimentos no meu dia a dia e essa é uma meta para mim” (R1). A leitura é aqui entendida como um meio para atingir o conhecimento.

O gráfico seguinte mostra-nos, por instituição, as práticas de leitura assumidas nos relatos dos formandos entrevistados, nomeadamente ao nível de diferentes tipos de suportes.

Gráfico 8: Formas de presença da leitura no quotidiano dos formandos



O gráfico mostra-nos que a maioria dos formandos (onze) diz ler normalmente os jornais generalistas, sobretudo regionais; apenas um formando diz ler os jornais desportivos, facto que não está em linha com o que os estudos sobre hábitos de leitura realizados em Portugal revelam⁴⁵.

A análise deste gráfico leva-nos a destacar também a leitura de livros, ainda que num ou noutro caso esta leitura se faça de modo não contínuo: “o título do meu é..., não me lembro [...]”. Já o comecei a ler, mas ainda não acabei” (F2). A existência na ADE de um clube de poesia, já sinalizado anteriormente, parece não ter grande impacto junto dos seus formandos, uma vez que nenhum referiu a leitura de livros, suporte tradicionalmente associado ao texto poético.

Usando uma vez mais as palavras de Goodman (1984: 98), “people read written language for several different purposes”. A leitura é a ferramenta que os formandos apontam como sendo aquela que, comparativamente com a escrita, mais usam no quotidiano, nomeadamente também enquanto “occupational reading” relacionada com a sua área profissional, como destaca um formando que gosta de ler “tudo o que for área técnica [...], mas o jornal ou [...] livros [de literatura], já não gosto. Gosto de ler as revistas técnicas e adquiero-as para estar atualizado [a nível profissional]” (S2). As “outras leituras”, onde estão incluídas práticas tão diversas, como “ler o que está nas embalagens, [...] até para ver a validade” (T4) ou ler “para contar histórias à minha filhota” (Q1), são uma categoria também em destaque nesta análise, uma vez que é mencionada por cinco formandos.

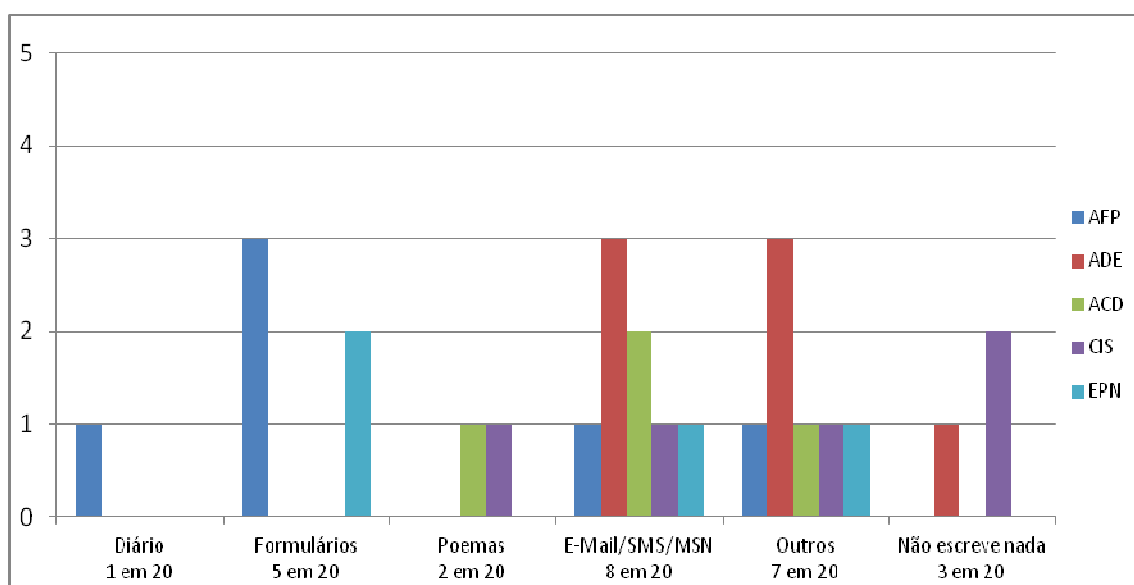
⁴⁵ Cf. Freitas e Santos (1992); Freitas, Casanova e Alves (1997); Santos (2007).

O termo “recreativo”, anteriormente usado para nos referirmos a um tipo de leitura encontrado nos discursos dos formandos, poder-se-ia adaptar aos usos da escrita apontados por um formando que se refere à escrita enquanto “*hobby*” (F3). A escrita surge no discurso deste formando como uma prática de uso “normal” que diz utilizar na produção de “coisas simples”, que associa, por exemplo, a “poesias”. Comparativamente à prática diária da leitura, um outro formando refere-se à escrita para dizer que “não uso muito, embora haja alguns trabalhos que eu faço à base do computador, até mesmo pesquisas que eu, às vezes, faço na internet. Mas esta é uma escrita mais no computador. Escrita no papel, não uso muito” (R1). Há neste lugar uma distinção assumida entre aquilo que o formando parece considerar serem dois tipos de escrita: a escrita “no computador” e a escrita “no papel”.

As “novas tecnologias” atrás referidas, designadamente o computador e o telemóvel, surgem referenciadas como disponibilizando ferramentas de escrita usadas normalmente no dia a dia pelos adultos, “principalmente no msn e nas sms” (T2) ou para “escrever cartas no computador e alguns e-mails” (T3).

O gráfico seguinte mostra-nos, por instituição, as formas de presença da escrita nas vidas diárias dos formandos que inquirimos.

Gráfico 9: Formas de presença da escrita no quotidiano dos formandos



Nas sociedades letradas contemporâneas, a escrita surge muito vinculada às novas ferramentas digitais, designadamente através do computador e do telemóvel, com acesso à internet. Dos vinte formandos entrevistados, há oito que se referem à escrita no quotidiano associada a estes novos meios de comunicação⁴⁶. Um igual número de formandos diz escrever com recurso às “tradicionalis” folha e caneta, designadamente a propósito de diários (um formando), formulários (cinco formandos) ou poemas (dois formandos). A escrita em “formulários” está associada à vida profissional, designadamente através do preenchimento de “algum relatório de uma avaria” (S2) ou da “folha do dia na empresa onde trabalhava, onde colocava o meu nome, os meus dados e a minha produção diária” (Q1). As “outras escritas” referem-se a práticas várias, tais como “escrever cartas no computador” (T3), “dedicatórias” (S1), “quando tenho que fazer algum trabalho” (Q3) ou “com os meus filhos, para os ajudar nos trabalhos” (R4).

Nos relatos sobre a escrita dos formandos, embora a referência às novas tecnologias seja um facto, a verdade é que ela surge, na maioria dos casos, em função de uma pergunta direta da entrevistadora, que confronta os entrevistados com estes usos associados aos suportes eletrónicos. Esta anotação deveu-se ao facto de verificarmos que a grande maioria dos sujeitos não associava uma mensagem no telemóvel ou um *e-mail* a práticas de leitura e de escrita.

Os gráficos apresentados mostram-nos que a leitura surge com mais visibilidade no discurso dos formandos, característica reafirmada pelo facto de não haver qualquer formando a referir “não ler nada” no seu dia a dia, contrariamente às formas de presença da escrita, em que verificamos a existência de três formandos que disseram “não escrever nada”. De facto, os formandos sinalizam uma maior relevância da leitura nas suas práticas quotidianas, designadamente pelas situações que, fruto da sua permanência quase ininterrupta aos olhares dos sujeitos, se constituem enquanto meios que apelam à leitura (“environmental reading” e “informational reading”), nomeadamente a televisão, que implica a leitura de legendas, as montras das lojas, que implicam a leitura de informação sobre alguma coisa, a ida ao supermercado, que implica a leitura dos rótulos e dos preços.

Embora a onnipresença dos textos escritos na sociedade contemporânea seja um fator a ter em conta para a justificação da maior expressão da prática de leitura face à prática de

⁴⁶ Como já anteriormente sinalizado, há na ADE um clube de poesia que, uma vez mais, a julgar pelas manifestações dos formandos a propósito da escrita, não tem um impacto significativo nas práticas dos adultos, até porque os formandos que dizem escrever poemas são formandos das instituições CIS e ACD.

escrita, o facto é que são poucos os formandos que realçam esta ominipresença dos textos escritos nas suas vidas quotidianas.

Um denominador comum às duas modalidades é o facto de haver referências à importância da leitura e da escrita no apoio aos filhos, seja a nível escolar seja em lazer, “para contar histórias”.

Citando Maybin (2000), “the language interactions around texts have an immediate function in accomplishing bureaucratic or educational tasks” (p. 205), isto é, criam inteligibilidade sobre a realidade e têm consequências específicas no posicionamento do sujeito em relação a determinados tipos de conhecimento, a relacionamentos sociais e ao seu sentido de identidade. Também Bloome (1993) destaca a importância de se ver a leitura como um processo social que transcende o modelo de decodificação, não se resumindo a transmitir ideias de um autor para um leitor.

Concluindo, estamos perante adultos formandos que leem e estamos claramente num uso instrumental da leitura por parte destas pessoas. Todavia, não podemos ignorar que, nos contextos em que a maioria dos formandos se move, este tipo de recursos não se apresenta como estruturadores das suas vidas, nomeadamente porque se trata de sujeitos que, na vida diária, habitualmente, não precisam de manusear livros, revistas ou outros suportes associados à leitura e à escrita, daí os hábitos estarem condicionados pelo que são os contextos em que se movem diariamente estes adultos. A prática e a consolidação dessa prática não surgem independentes daquilo que são as esferas da nossa atividade, pelo que será um hábito “natural” um professor ler diariamente, mas o mesmo não se aplica a um empregado de comércio, por exemplo, cuja principal função será a de atender clientes.

1.2. Os Formadores Face às Práticas de Leitura e de Escrita dos Formandos

Hannon (2000), refletindo sobre a história e o futuro da literacia, designadamente o futuro da leitura e da escrita, diz-nos que em relação à leitura “the main change to be considered is in the nature of text itself” (p. 25) e que em relação à escrita há duas mudanças a considerar, sendo que a primeira diz respeito à forma como o texto “is produced and processed” (p. 23) e a

segunda à forma como o texto “it is transmitted to others” (p. 23). A este propósito, o mesmo autor afirma ainda que “all our literacy students will end up using written language tomorrow in ways very different from those we can teach them today” (p. 26). Nesta linha de pensamento, as práticas de leitura e de escrita dos sujeitos formadores, durante o seu percurso escolar, foram, certamente, muito diferentes daquelas que hoje, enquanto formadores, promovem, pois, como anteriormente referido, os últimos anos têm sido marcados por uma grande transformação, designadamente com a evolução das tecnologias da informação e da comunicação.

“[...] if development proceeds in the next fifty years as it has in the past fifty, will use written language in ways which we cannot even imagine. What matters in this context is that we teach what is important about written language – those essentials which can be expected to endure in future contexts. These could include the ideas that the value of written language depends on what we want to do with it, that all texts can be read critically, that there are many genres, that literacy has a potencial for liberation, that writing can aid thinking, that reading can be enjoyable, that public writing is for readers not writers, and so on” (Hannon, 2000: 26-27).

Considerando a literacia “as a skill” (unitary view of literacy) ou “as a social practice” (pluralist view), Hannon (2000) defende que tudo se resume na “ability to use written language” (p. 31).

A análise das entrevistas mostra-nos que, para a formadora do CIS, a leitura de um jornal e a leitura de um livro não são igualmente importantes; o jornal aparece como um suporte menor face “à leitura do livro [de literatura]” que surge, ainda, conotado como sendo o “suporte maior” associado às práticas de leitura, diferenciadamente valorizado nas estratégias práticas de formação e nas metodologias adotadas. Assim, a solicitação ao formando de “um livro que já tivesse lido e de que tivesse gostado muito” (P1) pode servir de pretexto para o preenchimento de “uma ficha de leitura para tentar convencer outro colega a ler. Cada um lia a ficha de leitura, tinha lá algumas pistas e selecionava o seu próprio livro” (P1).

A leitura de um jornal ou a leitura de um livro de literatura, assim como o preenchimento de um formulário ou a escrita de uma carta estão associados “with diferente domains of life [...] domains of activity, such as home, school, work-place” (Barton e Hamilton, 2000: 11) e assumem graus de complexidade e de relevância em função da necessidade do sujeito escritor ou do sujeito leitor. Como refere a formadora da AFP, a leitura do jornal é uma prática a

valorizar, sobretudo porque verificou que “no caso dos formandos mais velhos, [...] tinham mais propensão para a leitura”, por isso “tinham maior vocabulário”, talvez porque “cultivavam alguns hábitos de leitura, no facto de lerem o jornal” (P5)⁴⁷.

As competências de leitura e de escrita assumem grande relevância no quotidiano dos adultos, designadamente tratando-se da resolução de problemas que lhes surgem associados. Um formando relata, por exemplo, “receber uma carta e não perceber uma palavra ou outra” (T3) e ter que recorrer ao “irmão que me ajuda (anda na universidade) ou um amigo” (T3).

A desvinculação entre a vida quotidiana e as ferramentas literárias que têm disponíveis leva a que, muitas vezes, o adulto, perante situações de vida que impliquem os usos da leitura e da escrita, sinta dificuldades. Este aspeto é destacado pela formadora da ADE, que realça como um aspeto bastante positivo o facto de os formandos, pelo menos os seus formandos, “terem consciência das dificuldades”, uma vez que lhe “diziam que tinham muitas dificuldades em escrever corretamente, em ler”, assumindo “que não havia hábitos de leitura, [...] a grande maioria não estava realmente habituada a ler” (P3).

A valorização da leitura surge muito vinculada à leitura bem feita do ponto de vista da oralização; a formadora da EPN, referindo-se às características positivas e negativas dos seus formandos, destaca que “ainda têm muito que ler, têm poucos hábitos de leitura, tirando um ou outro que costuma ler”, mas no geral há “pessoas que precisam de ler bastante”, uma vez que “têm muitas dificuldades na entoação das frases, não fazem as pausas, não respeitam os sinais de pontuação, [...] têm muita dificuldade em pronunciar uma palavra que não é tão corrente” (P2). Esta referência à leitura leva-nos a concluir que para a formadora da EPN o leitor “ideal” é aquele que tem uma prática intensa de leitura, situada entre o tipo informativo e o tipo ocupacional.

As dificuldades relacionadas com problemas de decifração, ao nível da relação primeira com o escrito, surgem nos discursos de todas as entrevistadas, sendo por isso indicadoras de um determinado tipo de perspetiva sobre a leitura, designadamente quando as formadoras

⁴⁷ Num inquérito feito em 1995 à população para aferir quais os hábitos de leitura dos portugueses, verificou-se que 69% dos inquiridos declarou ler habitualmente algum tipo de jornal, sendo que os homens (83%) são mais leitores de jornais do que as mulheres (57%), contrariando a tendência verificada ao nível da leitura de livros, onde se verifica uma “ligeira vantagem das mulheres” (Freitas; Casanova e Alves, 1997: 175). Para os autores deste estudo, o “consumo” do jornal “que se assume basicamente como uma janela da atualidade, surge assim associado às idades (economicamente) ativas” (p. 175). Mais recentemente, um outro inquérito sobre *A Leitura em Portugal* (Santos, Coord., 2007) veio provar o forte crescimento da percentagem de pessoas que leem habitualmente jornais, a qual passou dos atrás referidos 69% para 83%, sendo que a diferença entre homens (52%) e mulheres (48%) é agora menor. A “vantagem das mulheres”, no que se refere à leitura de livros, continua a verificar-se também neste último estudo com 59%, contra os 41% registados para os homens.

salientam que os adultos, ao nível da leitura, “não faziam a pontuação, liam por sílabas, logo acabavam por não conseguir interpretar o texto porque estavam muitas vezes mais preocupados em decifrar do que propriamente em perceber” (P5) e, ao nível da escrita, “ tinham dificuldades [...] de raciocínio, entender a pergunta e responder [...] adequadamente” (P1). Há aqui versões diferentes acerca do que é a interpretação e acerca do que é a decifração.

Esta realidade é justificada pelo facto de que, como referem as duas últimas formadoras, “quase todos, de uma forma geral, têm trabalhos em que não precisam de escrever e não precisam de ler [...] eles próprios diziam [...] ‘há muitos anos [...] que não leio, a não ser, quando vou ao médico, a receita ou as instruções de qualquer coisa’” (P5). Uma análise da fala desta formadora leva-nos a concluir que, neste caso concreto, há o reconhecimento de que aquilo que são as práticas dos formandos depende dos seus contextos de vida e que as formas de relação dessas pessoas com a leitura e com a escrita só se alteram se as suas vidas também se alterarem, uma vez que os sujeitos só alterarão as suas práticas se as suas condições de vida também se alterarem, pois, usando as palavras de uma outra formadora, trata-se de “pessoas que deixaram de estudar há muitos anos e [...] as profissões que tiveram não os obrigaram a desenvolver competências de linguagem” (P1).

Apesar de todas estas dificuldades manifestadas, há casos individuais a valorizar, como refere a formadora da EPN, que destaca o caso “de um formando em particular, que anda sempre com o livro atrás, mas que precisa de trabalhar bastante a pontuação, fazer as pausas”; trata-se de uma pessoa que “lê [...], aliás, às vezes, até tenho que o chamar à atenção porque ele está a ler o livro nas minhas sessões [...], mas é uma pessoa que precisa muito de ler, mas de ler em voz alta porque ele lê para ele” (P2). A leitura em voz alta surge, assim, destacada pela formadora da EPN como uma prática maior face à leitura silenciosa, aqui subvalorizada e considerada impeditiva, na perspetiva desta formadora, de progressos para o formando “porque ele lê para ele” (P2), como se “ler para ele” fosse um obstáculo para a prática desta competência. Esta primazia pela leitura em voz alta poder-se-á explicar pelo facto de, ao nível do desenvolvimento da competência da oralidade, o RCC_V2 sugerir a “leitura em voz alta (a uma ou várias vozes) de textos de géneros diversos (poema, notícia, declaração, discurso político...), adequando o ritmo e o tom aos mesmos” (p. 12). Deve-se reconhecer, entretanto, que a leitura em voz alta é uma prática sujeita a condicionamentos vários, designadamente o da exposição pública, tratando-se, por isso, de uma prática muito mais complexa, particularmente relacionando-se com adultos.

Esta ênfase dada à leitura em voz alta leva-nos à questão: o que é um bom leitor? A resposta a esta pergunta encontramos-a desenvolvida na primeira parte deste trabalho, onde, entre várias características apresentadas por Duke e Pearson (2002), sinalizamos uma que se enquadra no perfil do leitor silencioso, alguém que “selectivamente” vai tomando decisões sobre a leitura que faz, designadamente o que ler, o que não ler e o que voltar a ler. Esta é uma característica apontada por estes autores como sendo de um bom leitor, mas que não encontra correspondência na conceção de “bom leitor” manifestada pela formadora da EPN.

Se para se referir às características positivas apresentadas pelos formandos ao nível da leitura, esta última formadora diz que “não [...] surpreenderam”, para se referir à escrita assume ter “ali alguns formandos que sim [...] surpreenderam”, destacando que os formandos “empregam as palavras adequadas ao contexto, não têm tantas dificuldades ao nível da construção de frases e [...] da gramática”. Esta realidade é minimizada logo a seguir no seu discurso, quando diz que “infelizmente, não são assim tantos” e, afinal, “na maioria, tenho ali formandos que precisam mesmo, quase, de fazer ditados”. Esta última afirmação leva-nos a inferir que esta formadora da EPN recorre aos ditados enquanto estratégia cujo objetivo é garantir o alcance, por parte dos formandos, de elevados níveis de correção ortográfica.

Para a generalidade das formadoras entrevistadas, a maioria dos formandos adultos apresenta “quase nenhuma[s] [características positivas] a nível de escrita” (P1), pois “quase todos eles, aquilo que escreviam era aquilo que era estritamente necessário, preencher um formulário, redigiam, eventualmente, uma declaração” (P1) e “os hábitos de leitura passavam quase exclusivamente pela leitura dos jornais” (P1). Ainda que estas sejam práticas importantes que se apresentam, efetivamente, como positivas na vida dos sujeitos formandos, parece haver nestas falas uma desvalorização relativamente aos usos da leitura e da escrita em situações do quotidiano.

Em todas as instituições analisadas, há uma que apresenta características distintivas (ACD), na medida em que a formadora refere ter “dois ou três formandos que têm hábitos de leitura impressionantes”, pois leem “imenso e conseguem explorar”, ou seja, “não só ler, mas também saber interpretar, retirar a mensagem de que necessitam”. Este nível de competências literárias verifica-se, no caso destes formandos, também “a nível da escrita” (P4), com “algumas formandas mais criativas”, com “mais facilidade para escrever, nomeadamente poemas, e para dar sempre a sua opinião. Mas não só, há outros dois formandos que também

têm uma capacidade impecável para transmitirem e transcreverem os seus pensamentos, oralmente e por escrito” (P4).

Concluindo, verificamos a existência de concepções e de práticas de trabalho pedagógico sobre a leitura e a escrita de natureza muito normativa e, assim, transportadoras de formas de entender a promoção das competências nestes domínios muito centrada na regra, ponderando também a existência de práticas e de géneros maiores e, por isso, merecedores de uma maior atenção face a outras práticas e géneros.

Estes factos justificam uma análise dos objetivos que orientam o trabalho de formação em Linguagem e Comunicação (LC), nomeadamente tendo em conta o Referencial de Competências-Chave (RCC), documento que, na sua génese, se apresenta como um instrumento “orientador” de todo o processo formativo dos cursos EFA.

2. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos: orientações e práticas

Por considerarmos a importância da disponibilização de dados, nomeadamente os oficiais, e por entendermos que os mesmos devem ser apresentados ao leitor também enquanto elementos facilitadores da leitura do estudo, designadamente ao nível da interpretação e da confrontação, decidimos convocar para este lugar os elementos constantes no RCC de LC, já referidos na primeira parte deste estudo, particularmente no respeitante ao trabalho das quatro unidades de competência que o constituem.

Recordamos neste lugar que o RCC conheceu duas versões, identificadas neste estudo como RCC_V1 (versão original) e RCC_V2 (versão reformulada)⁴⁸.

⁴⁸ Cf. Parte I, Capítulo III, Ponto 4.

2.1. O “Referencial de Competências-Chave”

O RCC_V1 apresenta-se definido pelos seus autores como sendo um documento que apresenta três funções primárias: i – servir de guia orientador para o reconhecimento e validação das competências adquiridas ao longo da vida; ii – servir como um elemento de base para a construção de um desenho curricular assente em competências-chave; iii – servir como guia para a formação de agentes EFA (Alonso *et alii*, 2002).

O RCC – Nível Básico é um documento estruturado de acordo com os diferentes níveis de formação que constituem o Ensino Básico, pelo que está organizado tendo em conta uma articulação vertical entre os níveis B1 (equivalente ao 4.º ano de escolaridade – 1.º ciclo), B2 (equivalente ao 6.º ano de escolaridade – 2.º ciclo) e B3 (equivalente ao 9.º ano de escolaridade – 3.º ciclo), bem como uma articulação horizontal entre as diferentes áreas de competência envolvidas em todo o processo educativo e formativo de adultos e já referidas oportunamente neste estudo (LC; MV; TIC; CE)⁴⁹.

Apesar da sua extensão, apresentamos a seguir o quadro relativo ao RCC de LC (RCC_V2), por entendermos que o conteúdo nele referido é relevante para a compreensão do que adiante apresentamos.

⁴⁹ Cf. Parte I, Capítulo III, Pontos 3 e 4.

Quadro 10: RCC de Linguagem e Comunicação (RCC_V2)

Unidade de Competência	Critérios de Evidência	Sugestões de Atividades
<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Oralidade</p> <p>Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma retroação adequada. - Produzir enunciados orais de acordo com a finalidade e a tipologia definida. - Distinguir factos de opiniões, ao nível da interpretação e da produção oral. - Planear a oralidade de acordo com a intencionalidade do discurso e a audiência. - Fundamentar/argumentar opiniões pessoais ou de outrem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Emissão de opiniões sobre entrevistas, exposições, discussões e debates orais, previamente gravados (vídeo ou áudio). . Anotações a partir da audição de enunciados orais de índole diversificada. . Identificação de objetivos dos discursos orais, mediante o tema, a situação e a audiência. . Associação de sentimentos causados pela audição de uma música a textos, quadros, fotografias, entre outros suportes possíveis. . Leitura em voz alta (a uma ou várias vozes) de textos de géneros diversos (poema, notícia, declaração, discurso político...), adequando o ritmo e o tom aos mesmos. . Debates planeados sobre temas de interesse social, envolvendo todo o grupo de formação, eventualmente dividido em grupos de opinião.
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Leitura</p> <p>Interpretar textos de carácter informativo - reflexivo, argumentativo e literário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Relacionar os elementos construtores de sentido num texto. . Seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência. . Fazer juízos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos. . Interpretar os referentes espaciais e temporais num texto. . Identificar as marcas textuais específicas dos discursos direto e indireto. . Interpretar linguagem metafórica. . Obter e justificar conclusões. 	<ul style="list-style-type: none"> . Esquematização de relações interpessoais, de movimentações, de afinidades das personagens de um texto. . Reordenação de um texto a partir de uma lógica cronológica (analepses e prolepses). . Recriação (oral ou escrita) de textos a partir de um título ou de um parágrafo inicial. . Substituição de títulos, designações de capítulos ou outras marcas organizadoras do texto. . Transformação de metáforas em paráfrases e vice-versa. . Associar passagens metafóricas de um texto a quadros, fotografias, de entre outros suportes. . Análise de textos com características argumentativas, apresentando as opiniões, as incoerências e/ou as lógicas discursivas do mesmo. . Enumeração das diferenças e das semelhanças entre diferentes tipologias de texto. . Reconstrução de um texto a partir de excertos de textos variados. . Transformação da tipologia de um texto essencial. . Seleção de imagens e músicas que melhor se identifiquem com a mensagem de um texto, com justificação.

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Escrita</p> <p>Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo. . Resumir um texto à sua informação/mensagem essencial. . Sintetizar informação. . Adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade (marcas apreciativas e avaliativas do enunciador). . Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso dos deícticos (<i>aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior,...</i>). . Utilizar o código escrito de modo correto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas. . Proceder à autocorreção e revisão dos textos produzidos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Extensão de texto: acrescentamento de parágrafos no início, meio ou final de um texto. . Resumo de texto, de acordo com a sua lógica e sequencialização de ideias. . Redução de texto: a um título/subtítulo; a uma frase; a um sumário; . Transformação de um texto numa história ou numa notícia de jornal (conforme a tipologia do texto dado). . Adição de personagens a um texto, caracterizando-as e articulando-as com a lógica relacional das personagens já existentes. . Construção de texto a partir de um conjunto de articuladores do discurso dados previamente. . Elaboração de páginas de Diário (pessoal, de “bordo”,...). . Publicitação de um produto (real ou imaginário) a partir de um texto redigido com essa finalidade. Transformação de textos a partir: da paráfrase de palavras ou expressões; da substituição de estruturas frásicas; da alteração dos referentes temporais e espaciais.
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Linguagem Não-Verbal</p> <p>Interpretar e produzir linguagem <i>não-verbal</i> adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Adequar o uso de linguagens não verbais diversas a contextos formais e informais. . Analisar o uso de linguagens na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música). . Associar a manipulação das diferentes linguagens à mensagem que um dado discurso pretende transmitir (discurso persuasivo - argumentativo). . Distinguir símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem (significado de gestos, sons, cores, números) e analisá-los mediante valores étnicos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> . Recriação teatralizada de uma cena (vívida ou imaginada): escolha de adereços, cenários, figurinos, música e encenação do texto (diversificar a possibilidade de situações entre os grupos). . Visionamento de “filmes mudos” para recriação da sua mensagem e escolha de banda sonora. . Criação de <i>spots</i>/campanhas publicitárias: filmagem (de cenas reais ou produzidas), fotografia, seleção de música, captação de sons, redação de <i>slogans</i>. . Análise de enunciados de teor persuasivo-argumentativo: o discurso político, a locução de um telejornal, de um concurso de televisão, entre outros; simbologia de gestos, indumentárias, entre outros elementos com significado para a mensagem. . Organização de exposição alusiva ao Tema de Vida (ou outros), incluindo cartazes, pequenos vídeos, gravações áudio, pinturas, colagens, entre outros suportes criados pelos formandos para o efeito.

Fonte: ANQ (Cf. <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>⁵⁰)

⁵⁰ Acedido em 30/05/2011.

Na conceção dos seus autores, o Referencial constitui-se como um “instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal” (Alonso *et alii*, 2002: 5) que “não implica uniformizar as práticas de validação e de formação” (Alonso *et alii*, 2002: 12). Partindo desta definição, que explicita constituintes e funções do RCC, quisemos conhecer a opinião das formadoras entrevistadas acerca do Referencial, nomeadamente no que concerne aos objetivos, aos conteúdos, às metodologias e à apropriação deste instrumento. Trata-se de procurar perceber de que forma é que este instrumento é utilizado em contexto formativo, tendo sempre em atenção que a *leitura* feita neste local partirá de uma leitura mais genérica daquilo que os formadores entendem ser o RCC para uma leitura mais específica, particularizando o RCC à área de competência de LC.

Os itens analisados terão sempre por base a procura de práticas pedagógicas atendendo ao que Wenger (1998) chama de diferentes “comunidades de prática” ou “discursos” (Gee, 1990), em que são determinantes as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos em relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam.

2.1.1. O “Referencial de Competências-Chave”: objetivos percebidos pelos sujeitos

Como já referido anteriormente neste estudo, uma leitura do documento RCC_V1 mostramos que os “objetivos” a atingir pelos formandos não aparecem claramente definidos, estando a referência à sua definição limitada à explicação feita no glossário sobre o que são critérios de evidência, que denotam “o domínio da competência visada, sendo também um indicador de objetivos a desenvolver em termos de processo formativo” (Alonso *et alii*, 2002: 15). O RCC_V1 requer a capacidade de ler articuladamente os princípios orientadores, os conceitos a ele associados, o seu desenho global, a transversalidade objetivada (horizontal e vertical) e a construção curricular dos módulos atribuídos a cada uma das áreas de competência.

Quando questionadas acerca dos objetivos contemplados no RCC e da forma como eles eram por si percebidos, as formadoras mostraram-se pouco taxativas nas respostas dadas,

não tendo, em três casos, sido expresso um posicionamento claro sobre os mesmos, nomeadamente no que diz respeito à relação direta que têm com os critérios de evidência, enquanto indicadores de objetivos a atingir pelos formandos. Das cinco formadoras entrevistadas, apenas duas associaram de forma imediata os objetivos considerados no RCC_V1 aos critérios de evidência definidos para cada unidade, embora considerando que “alguns dos objetivos apresentados são [...] ambiciosos” (P4) e que “o Referencial é muito amplo e, por ser amplo [...] nos dispersamos [...] [porque] um mesmo critério de evidência nós trabalhamos de forma diferente” (P3).

O discurso das entrevistadas da ACD e da ADE evidencia o conhecimento que têm do instrumento ao seu dispor, não só em relação aos objetivos percecionados, que aparecem aqui claramente associados aos critérios de evidência, mas também em relação ao documento na sua totalidade, nomeadamente no respeitante às “linhas orientadoras” do mesmo, o qual classificam como sendo “amplo” e “ambicioso”, gerando alguma “dispersão” por parte dos próprios formadores.

Esta dispersão pode ser também inferida a partir das palavras das formadoras do CIS e da AFP. A primeira formadora, apesar de não ser imediata a associação que faz dos objetivos aos critérios de evidência, conclui dizendo que tem “os objetivos como linha orientadora, agora se me pede com sinceridade se eu ando todos os dias a segui-los, [...] eles não se coadunam com a realidade que nós temos” (P1). Embora valorizando-os no seu discurso, esta formadora conclui dizendo que os objetivos do RCC são bons, “mas aplicados a determinado contexto” (P1). Sinalizamos neste lugar uma posição marcada por alguma abstração em relação ao Referencial, ainda que de forma “camuflada”, designadamente porque, continua a formadora, “interessa-me mais que eles saiam daqui com as competências que lhes permitam desenvolver um trabalho, [...] manter uma conversa com alguém, [...] expressar-se verbalmente de uma forma correta, escrever corretamente” (P1). Esta explicação da formadora leva-nos a uma questão de fundo, a de saber se não é essa, ou não deverá ser essa, a principal função do RCC, trabalhar “competências que [...] permitam” aos formandos desenvolver as competências de linguagem verbal e não verbal? Talvez a resposta a esta questão, embora não seja oportuno tirar para já qualquer conclusão nesse sentido, a encontremos no fecho da resposta da mesma formadora: “interessa-me mais isso, do que propriamente aqueles critérios que, no fundo, quando formos a fazer a súmula, vai dar tudo ao mesmo” (P1).

De facto, a formadora do CIS assume no seu discurso os objetivos como “linha orientadora”, embora de seguida, fazendo uma espécie de reconstrução dos objetivos apresentados no RCC, diga que eles “não se coadunam com a realidade que nós temos” (P1).

A formadora da AFP assume também o Referencial como “linha orientadora”, mas não deixa clara a apropriação que faz ou o conhecimento que tem dos objetivos, os quais tem “que modelar” de forma a “articular com a turma que tenho e, de certa forma, individualizar” (P5).

O conhecimento que as formadoras revelam ter do RCC, no que aos objetivos diz respeito, apresenta-se díspar, ou seja, se para umas o documento é “amplo”, levando a que até se possa considerar que os critérios de evidência, no seu detalhe, “vai dar tudo ao mesmo” (P1), para outras “devia estar [...] mais completo” (P2). Esta última formadora, na realidade, pauta o seu discurso pela ausência de referências aos objetivos contemplados no RCC.

Através dos discursos analisados, concluímos que os objetivos contemplados no RCC não surgem claros para três das formadoras entrevistadas (CIS, EPN, AFP), sendo que em dois casos não há mesmo referências aos critérios de evidência enquanto elementos indicadores de objetivos a alcançar, a desenvolver, a reconhecer e a validar (EPN e AFP). Uma leitura das respostas dadas pelas formadoras leva-nos a perceber que este é um documento que, embora digam “seguir”, não aparece nas suas falas como um “Referencial” ativamente mobilizado. Tratando-se da análise do RCC, verificamos que, no caso das formadoras mais experientes (ACD e ADE), a agregação dos objetivos aos critérios de evidência é imediata; contudo, tratando-se de profissionais com pouca ou nenhuma experiência (EPN e AFP), esta agregação não é explícita, não sendo estes sujeitos capazes de estabelecer esta relação de proximidade entre “critérios” e “objetivos”. Só uma leitura cuidada do documento original (RCC_V1) possibilita ao formador a percepção de que os critérios de evidência são os objetivos a atingir pelos formandos.

2.1.2. O “Referencial de Competências-Chave”: conteúdos reconhecidos pelos sujeitos

Para justificar a adequação e a relevância do RCC, os seus autores mobilizam alguns princípios do modelo andragógico de educação dos adultos para dizer que “um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas ou situações de vida do que na

aprendizagem de conteúdos” (Alonso *et alii*, 2002: 12). Este aspeto remete-nos para as aprendizagens experienciadas pelos formandos em contextos diversos das suas vidas, as quais se apresentam como os principais conteúdos a valorizar quando se trata de reconhecer e validar as suas competências. Aqueles princípios estão, assim, em continuidade com uma resposta dada pela formadora da ACD, quando refere que “para um adulto saber utilizar o discurso direto e o discurso indireto é importante, agora saber fazer a distinção entre um e outro [...] não é fundamental para a vida deles”. Esta formadora faz referência ao trabalho do “discurso direto e do discurso indireto”, deixando claro que lhe interessa que os formandos saibam “utilizá-los”, não que saibam o seu significado. Esta valorização é trabalhada recorrendo a um qualquer exercício de transformação sintática, como o tradicional exercício de passagem do discurso direto para o discurso indireto e vice-versa, que evidencie que os formandos “sabem as regras de transformação do discurso directo para o discurso indirecto e vice-versa” (P4). Ainda que reconhecendo a existência de condicionalismos vários, nomeadamente o “número de horas” atribuído a cada unidade de competência, por vezes insuficiente “para trabalharmos [...] tudo ao pormenor” (P4), consideramos que a sequência didática relativa aos modos de relato do discurso é muito mais abrangente, uma vez que implica uma pedagogia da escrita e uma pedagogia da oralidade, designadamente através da escolha do verbo introdutor também tendo em conta o discurso oral que se quer produzir.

À semelhança do já referido anteriormente, aquando dos objetivos identificados pelas formadoras, também o conceito de conteúdo, associado ao RCC_V1, não aparece claro nas suas falas, pois, como refere a formadora da ADE, “há conteúdos em que eu tenho que trabalhar parte da ortografia, da sintaxe, textos funcionais, mas acho que deveria especificar mais”. Neste caso, a formadora destaca alguns conteúdos “obrigatórios” que tem de trabalhar, mas a sua resposta mostra hesitações relativamente ao que está, ou não, contemplado no RCC.

A formadora da instituição EPN associa os conteúdos às competências, quando diz que acaba por “ter que ajustar [...] as competências que estão mencionadas no Referencial, direcioná-las para aquele grupo [de formandos]”. Também para a formadora da AFP este não é um conceito claro, uma vez que responde à questão referindo-se a metodologias e a materiais por si adotados nas sessões, nomeadamente porque considera ter “de diversificar constantemente os materiais”. A formadora do CIS diz que, em relação aos conteúdos, toma-os “em atenção aquando da planificação das sessões, mas são apenas uma linha orientadora que funciona sempre com base no diagnóstico do grupo”.

Em síntese, houve apenas uma formadora (ACD) que fez referência explícita à leitura que faz dos conteúdos do RCC, enquanto necessidade de adequação dos saberes a mobilizar ou a construir aos contextos reais dos formandos. As restantes formadoras marcam o seu discurso por um conjunto de outras considerações, vinculadas a questões relacionadas com metodologias, competências e materiais, mostrando-se vacilantes relativamente aos conteúdos contemplados no RCC. O conjunto de perceções expressas pelas entrevistadas pode envolver duas hipóteses explicativas principais: por um lado, a possibilidade de haver diferentes interpretações para o mesmo documento; por outro lado, a ausência de um conhecimento profundo acerca do RCC.

2.1.3. O “Referencial de Competências-Chave”: metodologias identificadas pelos sujeitos

O RCC_V2, como já referido em momento anterior deste estudo⁵¹, relativamente às metodologias, sugere que, por exemplo, para o desenvolvimento das competências de leitura, “as atividades devem ser pensadas de acordo com dois processos de análise e interpretação do texto distintos mas complementares: o de *scanning*, ou extração de informação específica de um texto, e o de *skimming*, que implica a reconstrução da ideia global de um texto” (p. 3), pois é “na articulação entre estes dois processos que o leitor (se) esclarece (sobre) o texto” (p. 3), visto a leitura ser “um processo interativo e reflexivo, *antes, durante e depois* do contacto com o texto” (p. 4), daí que “esta potencialidade do leitor” (p. 4) deva ser entendida e “aproveitada pelo formador” (p. 4), designadamente na construção de atividades que “a concretizem”. Deste modo, os autores do RCC_V2 sugerem algumas metodologias para o trabalho das competências de leitura, como seja o preenchimento dos “momentos anteriores à leitura de um texto” (p. 4) com a mobilização de “situações próximas àquele, esclarecendo-o durante a respetiva leitura e criando pontes para a reflexão que a segue, fomentando a lógica da reflexão-ação-reflexão” (p. 4).

Assim, tomando como exemplo as metodologias propostas para o desenvolvimento das competências de leitura, e devendo o Referencial ser entendido numa perspetiva orientadora e

⁵¹ Cf. Parte I, Capítulo III, Ponto 4.

não prescritiva, ou seja, adaptável às características de cada indivíduo, designadamente as experienciais, seria expectável que o mesmo fosse usado nessa linha de “ajustamento” às necessidades do formando. Contudo, a diversidade das respostas dadas pelas formadoras levamos a colocar algumas questões, designadamente ao nível da identificação das metodologias propostas no RCC e da sua exequibilidade em contexto formativo por parte do formador, uma vez que, quando questionadas sobre as metodologias propostas no documento, as respostas destas formadoras foram, uma vez mais, pouco claras na identificação de metodologias apresentadas, havendo apenas uma formadora que fez referência ao facto de “que, na unidade A, [...] dão como sugestão a audição de programas ou ouvir entrevistas” (P4). De facto, esta formadora valoriza esta proposta de atividade, mas, num movimento crítico, considera que remete “para os conteúdos mais escolarizados, para a reportagem, a entrevista, o texto normativo” (P4).

Estamos perante uma amálgama de conceitos, designadamente no respeitante às atividades, metodologias e conteúdos, que não surgem claros nos discursos das entrevistadas, ainda que sejam unânimes quando dizem entender as metodologias “como linhas orientadoras que poderão funcionar em determinados grupos” (P2); contudo, anteriormente, a mesma formadora tinha começado a sua resposta à questão das metodologias propostas no RCC por um “não pratico” (P2). Afirmações contraditórias deste teor levam-nos a retomar as questões anteriormente surgidas, designadamente sobre a natureza efetivamente orientadora do Referencial e sobre o efetivo reconhecimento pelos formadores dos pressupostos a ele subjacentes, designadamente ao nível das metodologias.

O Referencial é um instrumento que advoga a valorização das aprendizagens significativas para o projeto de vida de cada formando e propõe-se orientar o formador de forma a melhor organizar todo o processo formativo do adulto. Esta função não surge assumida de forma clara nos discursos das formadoras entrevistadas, designadamente quando dizem que “em termos de metodologias [...] eu tento fazer [...] à minha maneira” (P5). Estamos perante diferentes formas de entendimento do RCC. Esta divergência poderá ser também explicada por algum desajustamento concetual entre aquilo que são documentos organizados por especialistas no campo de EA para regular as ações no mesmo campo e aquilo que são as conceções que vão sendo construídas, consolidadas e reiteradas pelos formadores em percursos de formação noutros contextos formativos. Existe, portanto, a possibilidade de esta representação estar muito formatada por aquilo que é determinado modo de entender as ações pedagógicas,

independentemente dos participantes e do Referencial que lhes é dado para essas mesmas ações, pois, como refere a formadora da EPN, “eu sigo aquilo [...] [mas] depois vou ajustando” (P2).

Comparativamente com o discurso anterior, encontramos no discurso da formadora da ADE um entendimento comum acerca do RCC, um documento que se lê para se ficar “com uma ideia” (P3), mas que depois tem que se “adaptar a quem temos à nossa frente” (P3), designadamente porque “é claro que quando eu crio uma atividade, ela tem em vista um, dois, três critérios de evidência do Referencial e tento sempre [trabalhar] a oralidade, a escrita, a linguagem ‘não-verbal’” (P3). Trata-se de uma sobrevalorização dos critérios de evidência a validar em cada unidade, entendidos como os “pontos” centrais e a ter em conta em todo o processo formativo, independentemente das propostas metodológicas.

Sendo este um documento orientador, notamos o facto de as formadoras não terem feito qualquer referência, por exemplo, aos processos metodológicos do *scanning* e do *skimming* anteriormente focados e descritos no RCC, enquanto metodologias de trabalho aplicáveis em contextos formativos com adultos. O documento propõe, aliás, o uso de metodologias associadas à escrita, referindo-se, por exemplo, à “fase da pré-escrita”, como sendo “determinante na forma como o adulto delimitará um tema, um género, no modo como encadeará as ideias e o seu desenvolvimento” (RCC_V2, p. 4).

As afirmações contraditórias e as opiniões divergentes surgidas, neste e noutros pontos, relativamente ao RCC, levantam-nos outro tipo de dúvidas, nomeadamente no que concerne à relevância do Referencial, particularmente em contexto formativo de LC.

2.1.4. O “Referencial de Competências-Chave”: relevância em contexto formativo de “Linguagem e Comunicação”

Tendo por base uma leitura mais genérica do RCC, analisada nos pontos anteriores, procuramos neste lugar apresentar uma leitura mais especializada do Referencial, designadamente através de evidências que demonstrem a sua relevância em contexto pedagógico de LC; todavia, sublinhamos que a distinção entre uma leitura mais genérica e uma leitura mais especializada do Referencial é, nestes casos, difícil de fazer, particularmente porque

as formadoras orientam-se sempre a partir do contexto especializado de LC. Assim, reportando-nos especialmente à área de competência de LC, podemos dizer que o grau de relevância do RCC pode-se medir por um maior ou menor grau de aplicação do instrumento, ou seja, pela importância e pelo uso que lhe é dado em contexto formativo, sobretudo pelos formadores, visto serem eles os principais agentes orientadores e organizadores de todo o processo pedagógico. Trata-se, então, de aferir neste ponto qual a efetividade do Referencial na regulação das ações relativas ao processo de ensino/aprendizagem de LC a adultos.

O quadro a seguir apresentado inclui extratos representativos dos discursos das formadoras sobre formas de entendimento e modos de aplicação do Referencial em contexto formativo.

Quadro 11: Concepções e modos de apropriação do RCC pelos formadores

Instituição/ Formadores	Objetivos	Conteúdos	Metodologias	Relevância em Contexto Formativo
ACD	“[...] os objetivos são extremamente ambiciosos. [...] conteúdos que são demasiado escolares [...]”	“Alguns conteúdos deveriam de ser repensados [...] Acho que para um adulto saber utilizar o Discurso Direto e o Discurso Indireto é importante, agora saber fazer a distinção entre um e outro, sinceramente, acho que não é fundamental para a vida deles.”	“Algumas adequam-se perfeitamente e muitas deles até as utilizo, não apenas essas, mas algumas [...]”	“Na unidade A, dão como sugestão a audição de programas ou ouvir entrevistas, [...] inicialmente está muito bem, mas depois voltamos novamente para os conteúdos mais escolarizados, para a reportagem, a entrevista, o texto normativo [...]”
ADE	“[...] é muito amplo e [...] se o Referencial [...] fosse mais concreto nos conteúdos a trabalhar era mais simples e criava mais uniformidade.”	“[...] deveria especificar mais. Mas, por outro lado, a riqueza dos cursos EFA também está nessa diversidade, na capacidade de adaptação, não nos obrigando a cingirmo-nos a conteúdos muito precisos [...]”	“[...] não as utilizo muito. Leio, fico com uma ideia, mas depois temos que nos adaptar a quem temos à nossa frente, até porque também nos limitam bastante.”	“[...] confesso que no início [...] foi muito complicado trabalhar porque não conseguia perceber o que é que se pretendia trabalhar com aquele critério e de que forma é que eu o poderia trabalhar.”
CIS	“[...] em LC não consigo seguir aqueles critérios de início ao fim [...] é impossível, [...] eu vou ter de trabalhar várias competências ao mesmo tempo [...] tenho os objetivos como linha orientadora [...] eles não se coadunam com a realidade que nós temos [...]”	“[...] tomo-os em atenção aquando da planificação das sessões, mas são apenas uma linha orientadora que funciona sempre com base no diagnóstico do grupo.”	“[...] cada grupo é um grupo e as metodologias, tal como estão propostas, eu entendo-as como linhas orientadoras que poderão funcionar em determinados grupos [...]”	“Há determinadas atividades que, para eles [formandos], não faziam sentido. Por exemplo, eu vir fazer uma sessão teórica sobre determinado aspeto que não tenha a ver com a vida deles, [...] não lhes serve de nada. Eles [formandos] criticam tudo o que seja altamente teórico.”
EPN	“A minha opinião é que eu acho que o Referencial devia estar um bocadinho mais completo [...]”	“Vou tentando ajustar os conteúdos que estão mencionados no Referencial, [...] porque cada grupo é um grupo e cada pessoa é uma pessoa [...]”	“[...] sigo aquilo [o Referencial] minimamente, mas baseada na construção curricular que fazemos para cada tema de vida [...] tenho aquilo como guia [...]”	“[...] às vezes, deixo de lado o Referencial e digo assim “não, vou trabalhar um bocadinho as coisas à minha maneira”. Não o sigo à risca.”
AFP	“[...] leio o Referencial, vejo o que é pedido, mas depois tenho que articular com a turma que tenho e, de certa forma, individualizar.”	—	“[...] tento dar as aulas como me sinto melhor, como eu também aprendi, como eu me sinto confortável e vejo que consigo obter melhor aproveitamento [...]”	“[...] é um documento que procuro seguir, pelo menos como orientação [...]”

Uma leitura do quadro, complementando a análise até aqui feita, permite-nos perceber as respostas dadas pelas cinco formadoras, nomeadamente ao nível do conhecimento do RCC, da apropriação que dele fazem enquanto instrumento de trabalho e da posição face aos seus usos em contexto formativo. As transcrições apresentadas revelam diferentes maneiras de ler e de interpretar o mesmo documento “regulador” de modos de atuação.

Verifica-se a existência de opiniões divergentes relativamente ao Referencial, nomeadamente no respeitante aos modos de entendimento dos “objetivos”, dos “conteúdos” e das “metodologias”. Este facto não é desarticulável da natureza emergente deste tipo de práticas relativamente novas no contexto português e, por isso, ainda não ancoradas numa tradição sólida de EA; isto mesmo pode ser aferido nas falas dos sujeitos que, em alguns momentos, se apropriam de conceitos e expressões próprios do contexto escolar, como por exemplo “turma” para se referirem ao grupo de formandos e “aula” para se referirem à sessão de LC.

Por outro lado, o Referencial não se revela, por si, capaz de organizar significativamente as conceções que vão sendo construídas, consolidadas e reiteradas pelas formadoras, cujas falas expressam posições predominantemente mais generalistas e, em alguns casos, enunciativas de posições antagónicas, nomeadamente quando uma formadora começa por afirmar que o RCC “é muito amplo” (P3) e, por isso, deveria ser “mais concreto nos conteúdos” (P3), para depois se referir ao mesmo documento com “conteúdos muito precisos” e metodologias que “limitam bastante” (P3). A miscelânea de entendimentos, por vezes contraditórios, e de apropriações do mesmo documento leva a que cada formadora tenda a fazer as “coisas” à sua “maneira”. Este é um reconhecimento que, explícita ou implicitamente, encontramos no discurso de todas as entrevistadas, onde subjaz uma tendência para um entendimento do RCC enquanto “guia” que “orienta”.

Concluindo, o RCC apresenta-se “dressed in many clothes” (Kress, 1997), gerando diferentes interpretações em diferentes contextos, diferentes realidades (Wenger, 1998). De facto, este instrumento não é percebido da mesma maneira por parte das nossas entrevistadas, nem sempre podendo as interpretações feitas ser imediatamente relacionadas com os princípios e com as orientações que estão subjacentes ao RCC.

2.2. A Formação em “Linguagem e Comunicação”: objetivos orientadores do trabalho pedagógico

No quadro da análise até aqui produzida, verificamos que o definido pelo RCC no que concerne aos objetivos orientadores do trabalho pedagógico não surge como evidente para a maioria das formadoras entrevistadas, que assumem os seus próprios objetivos. Como refere a formadora da AFP que, “em termos de objetivos”, tem como grande preocupação que os formandos “melhorem o vocabulário, [desenvolvam] a semântica [...] a nível da ortografia, [...] da formação das frases” (P5). Esta formadora explica que os adultos que frequentam um curso EFA têm que aprender “português”, embora “não pelo lado [...] literário”, mas pela sua “funcionalidade”, aprendendo a “escrever uma carta, escrever uma reclamação, este tipo de textos utilitários, para o dia a dia” (P5). A grande preocupação é, portanto, a procura de “rigor na linguagem e na escrita” (P5), embora se admita que “[os formandos] nunca vão utilizar uma linguagem muito rebuscada” (P5), procurando-se antes que ela se situe “dentro do correto e respeitando as regras da língua” (P5); valorizando-se a “oralidade porque a [...] escrita é também uma consequência da oralidade” (P5).

Percebemos nas falas desta última formadora duas posições distintas. Por um lado, a formadora requer “rigor na linguagem e na escrita”, como se a escrita não fosse linguagem e a linguagem não se manifestasse através da escrita, mas, por outro lado, reconhece que “[os formandos] nunca vão utilizar uma linguagem muito rebuscada”. Esta atitude face ao domínio da linguagem escrita fá-la sobrepor a oralidade à escrita, assumindo uma posição defensiva da relevância do uso de uma “linguagem muito rebuscada” nos contextos em que se movem estes formandos, onde, consideramos, será mais profícuo o uso da linguagem, “dentro do correto e respeitando as regras da língua”, aplicada a diferentes contextos comunicacionais ocorridos no dia a dia dos adultos.

A formadora do CIS, por sua vez, lança a pergunta que serve de mote ao objetivo orientador do seu trabalho, ou seja, “porquê ler, interpretar e criticar?” e, logo a seguir, apresenta a sua resposta explicando que “uma coisa é [os formandos] conseguirem ler, que é aquilo que conseguem quando chegam cá, ler uma notícia, um artigo”, mas esta leitura não se confunde com o “conseguir interpretar, tentar perceber o que aquela mensagem quer dizer” (P1). Para esta formadora, é fundamental que o formando assuma uma posição crítica no

processo de leitura, “transportando [a interpretação daquilo que lê] para o seu campo pessoal, e essa é a parte mais difícil, porque acham todos que sabem criticar e que sabem refletir”, quando na realidade o que “fazem é descrever” (P1). A mesma formadora especifica os seus objetivos orientadores para o domínio da escrita, referindo-se em particular às “competências da escrita”, salientando que tem de haver por parte do adulto “primeiro reconhecimento e identificação da regra e depois aplicação dessa mesma regra”, nomeadamente, destaca, “porque eles têm mesmo que saber escrever”, por causa “do dia a dia” (P1).

Barton *et alii* (2007), referindo-se ao contexto da EA, designadamente em relação às políticas governamentais que, neste campo, surgiram na Inglaterra em finais do século XX, faz referência ao programa “the Skills for Life strategy” centralizado no “field of adult language, literacy and numeracy”. Trata-se de munir o indivíduo de um conjunto de competências que, no caso de LC, lhe permita, como refere Purves e Niles (1984a: 2), “reading, thinking, and writing”. E aqui podemos encontrar os três grandes domínios da aprendizagem de línguas: a leitura, a escrita e a oralidade.

A formadora do CIS faz menção ao quotidiano dos sujeitos para se referir aos objetivos que orientam o seu trabalho, embora considere haver unidades de competência que oferecem maiores dificuldades: a “questão da oralidade [...] é muito complicada [de] trabalhar” (P1). Apesar de a formadora finalizar dizendo que, apesar de “darmos muita atenção à oralidade, de explicarmos muitos conceitos, se calhar, só no final é que [os formandos] conseguem aplicá-la como nós gostamos que eles o façam” (P1). Não há, portanto, uma explicitação daquilo que se espera que seja feito, pelo que não fica clara a associação esperada entre as orientações e as práticas.

Também a formadora da ACD enfatiza a importância da oralidade, designadamente através da ideia de que se os formandos, no final do curso EFA, “conseguirem corrigir a própria oralidade [...] por exemplo já não dizem o ‘houveram’, dizem o ‘houve’, se já vão utilizando o ‘connosco’”, então isso “demonstra uma mudança” (P4). A partir destas falas, é inferível que esta formadora associa um determinado tipo de objetivos a um determinado tipo de práticas pedagógicas, com as práticas adotadas em contexto formativo a visarem a “autocorreção” do sujeito aquando dos usos do oral.

A formadora da ADE assume “dar uma grande importância à leitura porque se [os formandos] souberem ler, sabem escrever e sabem falar”, dado que “está tudo conjugado” (P3).

Esta conjugação estabelece-se tendo em conta não só o público de formandos adultos, mas também a diversidade de contextos espaciais, sociais e profissionais nos quais os sujeitos se movem. Daí a importância das fontes de informação tomadas em consideração aquando da preparação de cada sessão de formação. O importante, diz, é “dar-lhes competências para o mundo do trabalho [...] competências de literacia” (P3), que permitam aos formandos “ir a um banco e perceberem o que é que o funcionário lhes está a transmitir” ou “receberem uma carta, serem capazes de ler essa carta e de perceber o que ali está” (P3). Para o cumprimento destes objetivos, esta formadora tenta, como refere, “afastar[-se] o mais possível do modelo escolar”, embora admita não ser fácil conseguir fazer esta dissociação, designadamente por parte dos formandos que, por exemplo, estão “sempre a pedir fichas de verbos, etc.” (P3).

As quatro formadoras cujos discursos analisámos demonstram, em alguns pontos, alguma coerência ao nível dos objetivos que assumem como sendo os orientadores do seu trabalho. Esta coerência contrasta com o discurso da formadora da EPN que começa por dizer que os seus “objetivos passariam muito por leitura de textos, interpretação de textos”, mas depois afasta-se da pergunta que lhe foi feita e refere aspetos metodológicos:

“[...] na parte mais teórica, a definir o que é um relatório, acabava por ditar e era um bocado caótico porque ou eu ia muito depressa e eu tinha que repetir duas, três, quatro vezes aquela frase. São muito lentos a escrever. Não têm mesmo a prática de escrever e tive que lhes ensinar algumas abreviaturas [...] porque eles perdiam-se completamente” (P2).

Parece não haver aqui uma real assunção das metodologias a usar nestes contextos específicos de EA. A formadora da EPN diz que os seus “objetivos passam por coisas muito básicas”, tendo sido a única a convocar para o seu discurso o conteúdo do RCC, nomeadamente para objetivar o trabalho com o seu grupo que a leva a pensar e a questionar o “como é que eu posso trabalhar com base no Referencial coisas muito mais extensas a este grupo que não sabe, por exemplo, classificar esta frase ‘A Maria vai às compras?’” (P2). O discurso desta formadora reforça, à semelhança do anteriormente sinalizado, que o RCC não é um instrumento a partir do qual ela projete o seu trabalho formativo.

À exceção desta última formadora, o RCC encontra-se ausente nas respostas dadas pelas entrevistadas, que não fazem qualquer referência ao documento enquanto instrumento de suporte dos objetivos apresentados, o que nos leva a reforçar a conclusão anteriormente feita de

que o Referencial não cumpre uma efetiva função orientadora de práticas, não tendo capacidade suficiente de regulação de modo a aparecer incorporado no discurso dos sujeitos.

Citando Purves e Niles (1984a), os objetivos que devem orientar todo o processo educativo, nomeadamente ao nível da educação em literacia, “include, among others, the ability to use language, to think and to communicate effectively [...] to express oneself through the arts and to understand the artistic expressions of others [...] to make informed value judgments” (p. 12). Esta definição transporta-nos para uma outra unidade de competência, não destacada, ainda, neste ponto de análise, que é a da linguagem não verbal, a qual aparece valorizada no discurso da formadora da ACD; remetendo-se aos objetivos que orientam o seu trabalho, ela conclui dizendo que “não falei na Unidade D [linguagem não verbal], não porque a ache menos importante, mas porque, de alguma forma, é a Unidade que mais facilmente se trabalha, não de forma direta, mas de forma indireta porque a linguagem não verbal está sempre presente” (P4).

Assumindo a posição sublinhada por Barton e Hamilton (2000) de que “work in the field of literacy studies adds the perspective of practices to studies of texts, encompassing how texts fit into the practices of people's lives, rather than the other way round” (p. 9), verificamos um afastamento entre aquilo que são os contextos nos quais se movimentam estas pessoas e as práticas assumidas na formação. Tendo em conta que “literacy is not the same in all contexts” (Barton e Hamilton, 2000: 12) e que “there are diferente literacies associated with diferente domains of life” (Barton e Hamilton, 2000: 11), concluímos que os discursos das formadoras procuram evidenciar que os objetivos orientadores do seu trabalho em educação em literacia apontam para os contextos nos quais os adultos se situam, designadamente no respeitante às suas experiências de vida e necessidades concretas, ainda que, na prática, haja um distanciamento entre os objetivos a concretizar nestes contextos e os perspetivados num contexto de educação em literacias.

2.3. Práticas de Planificação das Ações Pedagógicas em “Linguagem em Comunicação”

O processo de ensino/aprendizagem prende-se hoje com um conjunto de exigências várias, procurando ir ao encontro, não só das necessidades de aprendizagem dos sujeitos, como

também das suas motivações e aptidões, eventualmente potenciadoras da aquisição e desenvolvimento de novas competências.

“Teaching and learning resources need to be developed and used in a variety of ways. This may require finding new information and in some cases learning new skills. Sufficient time and resources need to be available to be able to talk and listen carefully in order to match people’s diverse reasons for coming to learn with what is on offer” (Barton *et alii*, 2007:166).

Os sujeitos que se relacionam em espaços sociais ou discursivos devem ter condições para saber eleger o género textual adequado para as ações de linguagem em que se envolvem e conhecer os mecanismos de textualização, de enunciação e de planificação dos textos empíricos através dos quais poderão interagir (Bronckart, 1985). A partir das práticas de planificação dos formadores podemos perceber quais as formas de relação previstas entre os formandos e os textos. Também os objetivos orientadores do trabalho de um formador de LC são fundamentais para a preparação das sessões de formação, as quais já não se coadunam com o recurso exclusivo a um manual ou a uma espécie de “teacher’s book”.

O trabalho de um formador está, como referido anteriormente, sujeito a múltiplos fatores que se prendem com os contextos, os públicos e as fontes de informação, que tornam a planificação um processo muito exigente do ponto de vista do formador, hoje obrigado a uma pesquisa e atualização constantes, e motivador do ponto de vista do formando, cujo processo de aprendizagem lhe deve surgir de forma mais apelativa.

A internet, considerada no discurso da maioria das formadoras entrevistadas, é referenciada como sendo um dos principais meios de acesso a fontes de recolha de informação quando se trata de planificar a curto ou a médio prazo as sessões; embora também possa ser apontada como o lugar onde “provavelmente [...] vou buscar menos informação” (P4).

Ainda que, por vezes, contraditórias nas suas falas, há formadoras que destacam que o acesso à internet tem muitas vantagens, nomeadamente ao nível da rapidez com que, por exemplo, vão ao “youtube” (P5) e retiram de lá “algum documentário” que “complementa uma matéria” (P5). Todavia, outras há, nomeadamente do CIS e da ADE, que nos seus discursos reportam não aceder às novas tecnologias da informação e da comunicação para pesquisar e seleccionar textos, pois gostam de utilizar nas sessões “textos diferentes” (P1) e, por isso, dizem recorrer “muito a revistas, a jornais, a livros” (P1); pois, o acesso universal à internet não lhes

permite garantir o fator surpresa do material a utilizar “porque é muito desagradável chegarmos a uma sessão e querermos trabalhar um texto e o texto já ser conhecido dos formandos, [através] da internet” (P1). O recurso à internet está muitas vezes relacionado com o facto de as formadoras não estarem “muito por dentro dos temas de vida escolhidos” (P3), como refere a formadora da ADE, que diz pesquisar em “sites” de apoio aos cursos EFA, como o “infoefa, que tinha algumas atividades” (P3) que, embora não muito concretizáveis, forneciam “pistas para adaptarmos e trabalharmos” (P3). Esta última formadora diz ainda consultar “livros da especialidade, a propósito dos temas de vida”, mas não recorrer “muito a documentários” (P3).

De facto, como refere a formadora da ACD, “as fontes são várias” quando se trata da preparação das sessões de LC. Apesar de “haver uma planificação a médio/longo prazo, [...] há sempre situações que vão surgindo com as próprias sessões” (P4), por isso o trabalho pode ser planificado “a curto prazo porque, muitas vezes, até nem estava previsto o uso daquele material, mas vi-o [...] e, então, [...] muitas vezes acabo por reformular os materiais que tinha” (P4). O jornal surge também como sendo uma fonte de informação para planificação utilizada por esta formadora, designadamente “o jornal diário” e “algumas revistas” (P4).

As formadoras do CIS e da EPN foram as únicas a referir, aquando da planificação a longo prazo, a importância do contacto “com outros colegas do meio, também da área”, no primeiro caso pela tentativa de “partilhar [...] materiais” (P1) e no segundo caso “porque, como eu não sou [...] especificamente de Português, tenho medo” (P2). A formadora da EPN, à semelhança das outras formadoras, também faz “pesquisas na internet, em livros” (P2); porém, distancia-se daquelas pela sobrevalorização, como refere, das “coisas de gramática” (P2), pois acha “que é fundamental trabalhar com [os formandos] essa parte” (P2). Resvalando para outras questões que não as relacionadas com a planificação das ações pedagógicas, esta última formadora afirma ter dúvidas sobre a forma como vai “avaliar, passar estes formandos [...] se eles não sabem o elementar, mais básico” (P2) e acredita que a solução para o seu problema “passa muito por lhes fazer exercícios de gramática” (P2). Estas práticas assumidas pela formadora da EPN apresentam-se em contradição profunda com o que está previsto no RCC, o que revela uma vez mais, pelo menos neste caso, a baixa capacidade de regulação das práticas por parte do Referencial.

Em suma, as fontes de recolha de informação referenciadas no discurso destas formadoras correspondem a suportes diversificados para a elaboração de uma planificação que, embora pensada a médio prazo, é frequentemente feita a curto prazo. Apesar das referências à

internet, concluímos que este meio não é, ainda, muito usado para as atividades exploradas e trabalhadas em contexto formativo, designadamente ao nível da leitura e da escrita. Os textos retirados de revistas e jornais estão mais presentes nas práticas de planificação das ações pedagógicas ocorridas nestes contextos EFA, o que evidencia, por um lado, práticas de educação em literacia ainda muito tradicionalistas, porém, por outro lado, também evidencia a importância que, para estas formadoras, o suporte papel tem no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a adultos.

Os discursos das formadoras revelam formas de entendimento da planificação da ação que se distanciam do perspectivado no Referencial, instrumento que se apresenta omissivo nas suas falas, ainda que preconize “a diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem”, considerando, por isso, “prioritário a preparação de equipas de profissionais capacitados para fazerem a mediação entre o Referencial e os contextos diversos e plurais”, nomeadamente, “através da construção de dispositivos técnicos e de materiais curriculares que possam vir a completar, reconstruir e enriquecer o Referencial” (Alonso *et alii*, 2002: 13).

2.4. Práticas de Educação em Literacia no Âmbito de “Linguagem e Comunicação”

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita envolvem uma pluralidade de fatores, designadamente ao nível dos processos e das circunstâncias, que os configuram como realidades complexas.

As características dos sujeitos envolvidos, formadores e formandos, as atividades de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita que realizam, particularmente no que concerne às metodologias adotadas, aos conteúdos valorizados, aos tipos de textos lidos e escritos, aos assuntos tratados nesses textos e aos materiais que servem de suporte a essas interações pedagógicas, são aspetos importantes que ganham contornos especializados em EA, cujos sujeitos esperam, mais do que aprender a falar a sua língua materna, aprender a usá-la em diferentes contextos e situações, pelo que é incorreto “to think of teaching methods just in terms of those used with children [...] therefore it is wrong uncritically to transpose teaching methods from children to adults” (Hannon, 2000: 73).

Esta é, portanto, uma área que abarca um espaço de construção e circulação de novos sentidos e que implica a (re)definição de práticas pedagógicas e, por extensão, de práticas políticas, assinaladamente ao nível das políticas de inclusão. Citando Wanderley Geraldi (1999: 100), “a conquista humana do domínio da técnica da escrita alarga incomensuravelmente, no tempo e no espaço, o horizonte das nossas possibilidades interativas, e por isso mesmo da constituição de nossas consciências”, embora reconheçamos, como refere Candeias (2000: 209), “que a passagem da sociedade portuguesa de um modo de vida baseado numa cultura oral para um modo de vida assente na escrita foi, por comparação com a generalidade das sociedades ocidentais, lenta e tardia.”

2.4.1. Educação em Literacia: metodologias valorizadas

O conhecimento profundo do objeto linguístico, tendo em conta aspetos cognitivos e sociais, é essencial para a seleção das metodologias de formação mais adequadas à construção de um percurso que conduza à sua aprendizagem ou ao seu desenvolvimento.

Considerando que, nas sessões de LC, o objetivo principal a atingir é o desenvolvimento progressivo da competência comunicativa por parte do formando, então é necessária a criação de condições “para que se processem múltiplas aquisições/aprendizagens, situadas a várias instâncias do processo de apropriação”, nomeadamente através da “representação que se faz do acto comunicativo e da forma como nele se inscrevem os diversos intervenientes”, da “capacidade de planificação – selecção, organização sequencial dos conteúdos e superestrutura discursiva textual” e do “domínio das operações de linearização dos enunciados - construção de referência, aspectualização, temporalização, modalização e coesão” (Amor, 2006: 19).

É toda esta “multidimensionalidade” do ato comunicativo que interessa explorar do ponto de vista das metodologias usadas no processo de educação, alcançando a variedade de planos, registos e funções nos quais a comunicação se processa, daí a relevância da criação de “contextos de aprendizagem, reais ou simulados, em que o maior número de variáveis do acto comunicativo possam ser activadas, detectadas, manipuladas e [...] controladas em moldes que permitam observar as marcas, o grau e os efeitos da sua incidência” (Amor, 2006: 21).

As diferentes literacias associadas a diferentes “comunidades de prática” (Wenger, 1998) ou “discursos” (Gee, 1990) implicam um trabalho metodológico de constatação dos significados que “diferentes” pode assumir, designadamente porque os formandos devem ser orientados, conforme os seus interesses e experiências de vida, para o desenvolvimento e aprofundamento de “diferentes” literacias (“multiliteracias”).

Faz sentido, neste ponto, fazermos uma análise das metodologias especializadas e das metodologias não especializadas, tratando-se do ensino da leitura e da escrita. Referindo-nos às primeiras, podemos considerar as metodologias que visam o trabalho da língua enquanto atividade, “instrumental ou lúdica, situada ou diferida, espontânea ou reflectida” (Amor, 2006: 22), através da criação de situações de comunicação/interação identificáveis com o quotidiano dos adultos; da contextualização dos discursos no que se quer ensinar; da criação de situações que aproximem as sessões de formação da heterogeneidade do mundo real; das especificidades discursivas e textuais, tendo em conta diferenciados usos da língua em diversas modalidades; das “relações entre o saber operativo e saber reflexivo” (Amor, 2006: 23). Relativamente às metodologias não especializadas, consideraremos neste lugar todas aquelas que, pelo seu valor transversal, são comuns a outras áreas de competência que não só a de LC e que, por isso, não lhe são específicas, designadamente as metodologias relacionadas com as formas de trabalho autónomo e/ou colaborativo.

Atendendo a todas estas formas de conceber as ações pedagógicas, o trabalho da leitura e da escrita com adultos apresenta-se como uma tarefa complexa, designadamente por se tratar de sujeitos que têm já adquirido um conjunto amplo de saberes, fruto de uma vasta experiência de vida, que lhes foi permitindo fazer face às necessidades diárias e responder às exigências surgidas em diversos contextos, profissional, pessoal e social.

Referindo-nos primeiramente ao recurso a metodologias especializadas que visam o trabalho da língua enquanto atividade potenciadora de experiências significativas, sinalizamos o facto de que trabalhar a leitura e a escrita sem trabalhar a oralidade parece ser uma tarefa difícil de concretizar para estas formadoras, particularmente para a da ADE, que diz trabalhar “muito com eles a leitura e a escrita e, muitas vezes, esse trabalho resulta numa apresentação feita oralmente”. Esta formadora defende que “a oralidade aparece como o resultado do trabalho feito nas outras competências, não só da leitura e da escrita, mas também da linguagem não verbal”. Para trabalhar “esta última competência, a do não verbal”, a formadora da ADE diz ter feito com os formandos “alguns *ateliers* relacionados com o teatro, com a poesia”, então sugeriu aos

adultos fazerem “umas brincadeiras com os textos, em que eles não podiam ler e tinham que simular situações”. Esta foi uma atividade feita recorrendo a “grupos de trabalho”, em que os formandos “pegavam num poema e trabalhavam-no, fazendo o que quisessem de forma a apresentá-lo aos colegas” (P3). Esta atividade, segundo a formadora, permitia trabalhar “a nível da oralidade, a nível da interpretação”, mas desenvolvia-se “fora das sessões”, com os formandos a “assistir às apresentações do clube de poesia”, que favorecem a criação de “alguns hábitos culturais” (P3).

A formadora da ADE, referindo-se à leitura de “textos literários”, diz que tenta “diversificar” recorrendo a “excertos de vários autores”, nomeadamente “Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco, etc.”, sendo que os formandos “primeiro fazem uma leitura silenciosa e, só depois, [...] a leitura em voz alta e comentamos o texto”. O trabalho da leitura conduz ao trabalho da escrita, nomeadamente através do “resumo do texto”, que refere ser “em texto corrido ou através de esquema” (P3). Para o trabalho da escrita, esta formadora diz também já ter recorrido a “ditados”, estratégia que “começou com uma brincadeira”, mas da qual “[os formandos] gostam porque acham que é uma boa forma de corrigirem os erros ortográficos” (P3). A correção desses ditados “passa pela troca de folhas com o respetivo par [em que] o colega corrige os erros do outro” (P3), sendo que “também é penalizado se deixar passar algum erro” (P3).

Ainda que recorra a autores “tradicionalmente” presentes no ensino escolar “regular” e a “ditados”, estratégia também ela recorrente no ensino escolar “regular”, esta formadora da ADE, afirma a sua recusa de aproximação ao “modelo escolar” dando o exemplo de que é “incapaz de dar [aos formandos] uma ficha de verbos para eles conjugarem no indicativo” porque “não me interessa que eles saibam o presente do indicativo do verbo X, interessa-me é que eles, em contexto, o saibam aplicar” (P3). O saber aplicar em contexto é, para esta formadora, o saber “utilizar no dia a dia [as] competências que trabalho com eles”. Não lhe interessa que “[os formandos] decorem” (P3), pois o que se pretende “é que eles trabalhem, nomeadamente a nível gramatical, conteúdos que depois transponham para o mundo real” (P3). Para operacionalizar estes objetivos orientadores, a formadora diz recorrer a “simulações do real”, encenando situações em que “ninguém se trata por ‘tu’, tratam-se pelo nome próprio, na 3.^a pessoa” (P3). No fundo, o que a formadora faz são jogos de “fazer de conta” (P3), obrigando os formandos a representar, imaginando que são “pessoas muito importantes” (P3), por exemplo, e, por isso, têm “que falar muito adequadamente, com uma linguagem mais cuidada e nada de

falar como se estivéssemos num café” (P3). A formadora diz também recorrer a “atividades como palavras cruzadas” que, na sua opinião, “são ótimas para [os formandos] alargarem o léxico porque são simples, são um desafio” (P3). De facto, esta é uma atividade que pode ser transposta para o quotidiano dos formandos, uma vez que os exercícios podem ser encontrados “em jornais ou revistas” (P3); é também objetivo desta formadora que os formandos “percebam que podem pegar num jornal em casa e fazer, porque a maior parte deles nunca tinha feito, achava muito difícil” e, simultaneamente, ir “alargando o vocabulário” (P3). Esta metodologia é usada pela formadora também para levar os formandos a, “com essas palavras novas que vão aprendendo, [...] criar frases, criar contextos em que usem essas palavras”, sublinhando a importância de os formandos saberem “o que querem dizer” com as palavras, de “saberem utilizá-las” (P3). A justificação que dá para esta forma de trabalhar com os adultos é que “esta é, também, uma forma de trabalhar uma linguagem mais cuidada com eles, porque não é só através de fichas que eu o vou conseguir” (P3).

Ao nível das metodologias a que recorre para a educação em literacia dos adultos, a formadora da ADE mostra inibição relativamente ao uso de “filmes” e “documentários” nas sessões. Esta recusa é justificada pelo facto de “os formandos com uma faixa etária mais elevada não [estarem] tão recetivos a assistirem a filmes, a documentários” (P3); todavia, a formadora assume que “se estiver relacionado com o que estou a trabalhar, mostro” (P3).

Este leque de metodologias reportadas pela formadora da ADE revela preocupações com a adequação das estratégias ao seu público, particularmente em função da faixa etária e dos diferentes contextos e usos discursivos nos quais estes sujeitos se movimentam, criando para tal situações de transposição “fictiva” (Fonseca, 1994).

A formadora da instituição CIS diz que, para o trabalho da “escrita”, utiliza “fichas de trabalho, exercícios no quadro [...] textos com erros, [em que é necessária a] identificação do erro, [explicar] porque é que é erro, e depois [apresentar] a forma correta”. Para corrigir o erro, a formadora valoriza as regras normativas, utilizando “sempre o método inverso, ou seja, não dou a regra e depois aplico, é ao contrário, vemos o erro e depois é que explico a regra”, pois “muitas vezes” os formandos “não identificam o erro porque é assim que eles escrevem” (P1). Também como “metodologia” para o ensino da “escrita”, aquela formadora destaca “a construção do dossier pessoal”, um trabalho “complicado porque é muito individualizado”, uma vez que, destaca, “o erro que um [formando] dá, o outro não dá e, portanto, o formador tem que se desdobrar [...] nas sessões” (P1).

Embora em muitos lugares do seu discurso, a formadora da AFP deslize para questões metodológicas transversais, nomeadamente ao referir que é importante “que [os formandos] consigam atingir os objetivos”, sendo o formador um mediador, cuja principal tarefa é dar aos formandos “pistas” (P5), como por exemplo, “fazemos [...] [um] esquema [com o objetivo de os formandos] transformá-lo num texto” (P5) ou dar aos formandos “um conjunto de trabalhos para desenvolverem essa parte [da autonomia]” (P5), levando-os a questionar, por exemplo, “como é que se faz um resumo” (P5); a formadora da AFP defende que uma “boa” metodologia de trabalho consiste em “colocar as etapas [da tarefa]” aos formandos. Como exemplo dá a “descrição de uma imagem”, em que leva os adultos a questionar “como é que se pode descrever uma imagem” e a chegarem à conclusão de que têm de “pegar nos articuladores de discurso” (P5). No plano da educação em literacia colocam-se outras questões aos adultos, ao nível da articulação entre o “saber operativo” e o “saber reflexivo” (Amor, 2006), ou seja, “como é que nós conseguimos construir o texto, que palavras é que podemos utilizar, quais são as mais adequadas para introduzir, para desenvolver, para concluir” (P5). Neste caso particular nota-se uma aproximação do discurso da formadora da AFP ao recomendado no RCC_V2 relativamente ao “momento de conceção da escrita”, que “implica sempre a elaboração de um plano” (pré-escrita) e é “determinante na forma como o adulto delimitará um tema, um género, no modo como encadeará as ideias e o seu desenvolvimento” (p. 4).

O discurso desta última formadora contém, no que concerne às metodologias não especializadas, referências a um conjunto de práticas que visam trabalhar a autonomia do formando. Uma das metodologias destacadas é a do “brainstorming”, em que os formandos “vão desenvolvendo o tema e [...] o vocabulário” (P5). Metaforicamente, é como se de um processo cirúrgico se tratasse, em que se vai “dissecando [...] o texto” (P5) e, sem os formandos “estarem à espera” (P5), se vão “colocando questões” do tipo “E porquê esta palavra?” (P5), “E por que não outra?” (P5). Segundo a formadora, esta metodologia leva o formando a “desenvolver [...] mais a oralidade e o vocabulário” (P5).

A valorização do trabalho individual com o aprendente surge referida no discurso da formadora do CIS, concretamente referindo-se à escrita, “porque se for a sessão aberta para todos”, defende a formadora, colocando-se no papel dos formandos, “se calhar há um erro que, entretanto, eu [formando] ainda não percebi muito bem e até tenho vergonha de dizer porque se calhar os outros não dizem porque já sabem” (P1), por isso ela defende que “se estiver a escrever o meu [do formando] texto e a formadora estiver a corrigir [...] vai-me explicar” (P1),

designadamente através de questões que levem o formando a pensar “no que é que aprendemos sobre isto? E se for desta forma? E esta palavra?” (P1). Para esta formadora, se os formandos “têm dúvida relativamente à escrita de uma palavra, tento que eles tentem perceber de onde provém”, ir à “raiz da palavra”, levando o formando a refletir que “é muito fácil”, que “realmente dava este erro e não faz sentido” (P1).

Embora a formadora do CIS diga valorizar o trabalho individual com os formandos, o facto é que apenas dois dos formandos entrevistados naquela instituição reconhecem, num caso, que “trabalhamos mais individualmente” (F4) e, noutro caso, que “há trabalhos que são feitos em grupos e há outros que são feitos sozinhos” (F2). Os restantes formandos consideram que a metodologia privilegiada nas sessões de LC é a do trabalho em grupo: “até agora, praticamente nós fazemos linha de montagem nas salas, em que, praticamente, tudo começa num ponto em que estão dois ou três a fazer, e depois estão mais dois ou três que vão fazer o passo a seguir, depois mais dois ou três [...] até chegarmos ao produto final”(F3).

Verifica-se, nos espaços de formação, a valorização do trabalho colaborativo e cooperativo, com os formandos a reconhecerem que “uma das vantagens [...] que tem neste curso [...] é [o] trabalhar muito em grupo” (F1), porque “em grupo fazemos muitas coisas, desde pesquisas na internet, ler textos e tentar selecionar a informação” (F1), tendo os sujeitos a consciência de que devemos “não recolher repetidamente o mesmo, ou seja, [devemos] recolher informações sobre o tema de vida sem repetir porque senão estamos a perder tempo” (F1). Este formando identifica, nos termos seguintes, a metodologia seguida dentro dos grupos de trabalho: “definimos que uns vão para esta área, outros vão para esta e outros vão para esta, depois dividimo-nos em grupo e cada grupo tem a sua área de pesquisa que é para não estarmos onze pessoas a fazer um resumo na mesma área” (F1).

A formadora da ACD considera que “neste grupo de formados em particular, nós temos trabalhado muito em grupo”. É reiterada a necessidade de adaptação das estratégias e das metodologias aos adultos que, no caso desta última instituição, “funcionam bem em grupo”, demonstrando até alguma autonomia ao nível da gestão de tarefas, como refere a formadora, pois “geralmente, entre si, distribuem tarefas, por isso acaba por ser um trabalho de grupo, individual dentro do próprio grupo”. A formadora exemplifica a boa interação dentro do grupo referindo-se a uma atividade de “jogos” que, desenvolvida no âmbito do tema de vida, está “na fase dos ensaios” (P4). Para a concretização da atividade, o grupo de formação tem, “agora”, a tarefa de verificar se “os jogos [...] são funcionais [...], se [há necessidade de] alterar alguma

coisa”, pelo que “cada [...] [formanda] está com uma função, [...] uma responsabilidade dentro do próprio jogo” (P4). Para este “teste” aos “jogos”, a formadora diz haver “grupos de três [formandas]” com as tarefas devidamente distribuídas, isto é, “uma [formanda] está a apresentar as regras, outra [formanda] está a ver se os materiais são os necessários, ou seja, os três elementos sabem o que têm que fazer [...]. Quais os materiais necessários e de que forma vai ser realizado” (P4).

No caso deste curso EFA da ACD, o trabalho tem sido desenvolvido, “essencialmente, em grupo” (P4), embora se reconheça que as atividades que “são mais para o tema de vida são as que têm sido mais em grupo. Para a evolução do próprio processo formativo, aí sim, são sempre atividades individuais” (P4), apesar de haver sempre espaço para “uma troca de ideias em grande grupo” (P4) e para uma correção feita “individualmente”, em que a formadora vai “acompanhando cada uma [das formandas]” (P4). A questão das metodologias de trabalho associadas ao trabalho da oralidade surge também referenciada pela formadora da ACD, nomeadamente através do desenvolvimento de atividades que levam as formandas a ter “que preparar o seu discurso e apresentar às colegas de formação ou, então, em debates que são organizados” (P4).

Verificamos assim que as formadoras destacam no seu discurso sobretudo as metodologias consideradas transversais e, por isso, não especializadas para a promoção de competências de literacia em leitura e escrita; são três as formadoras (ADE, CIS e AFP) que fazem referência a metodologias que, pela seleção de situações “reais” recriadas no contexto de aprendizagem, levam o formando a ter acesso a mecanismos de autonomização e planeamento dos discursos. Todavia, a recontextualização dos contextos quotidianos dos adultos, ainda que invocados nos discursos das formadoras, parece ser apenas parcial, pois verificamos o predomínio das metodologias “tradicionais”, nomeadamente em relação às formas de trabalhar os textos que, em alguns casos, “vão sempre acompanhados por uma ficha com perguntas de interpretação e outras de índole gramatical, coisas relacionadas com o funcionamento da língua” (P1). A questão do predomínio das metodologias “tradicionais”, ao invés do recurso à recontextualização do quotidiano, surge memorizada no discurso de uma formanda, uma vez que, considera, o que importa é que “todas queremos trabalhar, porque damos todas muitos erros” (R3).

No que concerne à leitura, tal como referido em pontos anteriores, pela voz da formadora da ADE, em consonância com o discurso do coordenador da mesma instituição, percebemos o

tratamento diferenciado dado à poesia, como género maior, em comparação com outros géneros literários. Verifica-se uma vez mais, portanto, que na ADE há a valorização de usos muito particulares da linguagem; todavia, constatamos que esta referência ao “clube de poesia”, utilizado como estratégia para fomentar nos adultos o gosto por este género literário, não aparece valorizada no discurso dos formandos, que não lhe fazem qualquer menção.

De facto, as metodologias invocadas pelas formadoras nem sempre correspondem às metodologias reconhecidas por alguns formandos, designadamente quando dizem que “não é costume lermos em voz alta” (Q4).

Tratando-se das metodologias consideradas não especializadas, a maioria dos adultos valoriza as atividades que se realizam em grupo, de forma cooperativa, “porque surgem sempre novas ideias, novas formas de trabalhar” (S1), que levam os formandos a sentirem-se “mais à vontade” (S1). Há, no entanto, um ou outro formando que, embora aprecie o trabalho com outros colegas, confesse haver “alturas em que prefiro estar mais recatada do que estar em grupo” (R3), questão a ter em atenção quando se trata das metodologias de ensino a adultos, visto tratar-se de pessoas com uma vida preenchida, não raras vezes, por situação problemáticas que as levam a querer, numa ou noutra situação, algum distanciamento do outro. Há, portanto, que encontrar formas de, como refere um formando da ADE, procurar que o trabalho se apresente “muito equilibrado” (T1), com “trabalhos de grupo e individuais” (T1). A ADE é a única instituição onde o discurso da formadora e os dos formandos registam compatibilidade nas formas de trabalhar, uma vez que o equilíbrio notado por aquele último formando é o equilíbrio identificado pela formadora que diz fazer “trabalhos de grupo e trabalhos individuais” (P3).

2.4.2. Unidades de Competência: práticas privilegiadas

Segundo Carvalho (2003: 80), “considerando a língua enquanto conteúdo, objecto de ensino/aprendizagem, dois domínios imediatamente sobressaem: o da *leitura* e o do *funcionamento da língua*”, contando que “a configuração de aula de Português mais frequente é aquela que se organiza em torno de actividades de compreensão/interpretação de texto e de ensino da gramática”, pelo que “a *oralidade* e a *escrita* raramente são entendidas como

conteúdos da aula”, necessitados de ser “explicitamente” ensinados. Nesta perspetiva, o ensino da língua faz-se, sobretudo, “através da interacção verbal oral e da leitura de textos”.

A oralidade, no entanto, é um “meio privilegiado, para a transmissão de conteúdos, sobretudo os do âmbito da *leitura* e do *funcionamento da língua*” (Carvalho, 2003: 80), sendo que assumem um lugar de destaque as atividades relacionadas com a “leitura orientada”, normalmente como “ponto de partida para a análise de questões do âmbito do *funcionamento da língua*” (Carvalho, 2003: 81). Todavia, “o tratamento destes dois domínios não é normalmente feito de modo articulado”, ou seja, “na maioria dos casos, a abordagem de um aspecto gramatical não se faz a partir da análise do modo como esse aspecto funciona no texto, mas tão somente a partir da mera verificação da sua ocorrência no mesmo” (Carvalho, 2003: 81). A escrita é, essencialmente, “encarada como forma de registo, sistematização e reorganização de aspectos relativos a outros domínios”, designadamente “para realizar atividades relacionadas com a *leitura*”, como por exemplo interpretar um texto, “para tomar apontamentos sobre conteúdos diversos” ou “para realizar exercícios referentes ao *funcionamento da língua*” (Carvalho, 2003: 81). O “funcionamento da língua”, apesar de se constituir, como já referido, como “uma das componentes privilegiadas da aula de Português”, é trabalhado de forma diferenciada, havendo “predominância no tratamento de determinados níveis, concretamente o da palavra e da frase, raramente se encontrando uma articulação com os diferentes domínios da interacção verbal” (Carvalho, 2003: 81-82).

Tendo em conta a “visão integradora subjacente ao referencial” (RCC_V2, p. 5), o que pretendemos neste lugar é descrever e analisar as práticas assumidas nestes contextos EFA no que concerne ao trabalho das quatro unidades de competência de LC, designadamente tendo em conta formas de integração ou de dissociação. Há ou não há integração no trabalho das quatro unidades de competência de LC e, a haver, qual é esse grau de integração?

Trata-se, portanto, de entendermos formas de trabalhar, sendo que estas formas de trabalhar dependem muito do modo como os formadores planificam, embora se reconheça que “às vezes planificámos as sessões e depois [...] corre tudo ao contrário” (P2). Para esta formadora da EPN não há uma forma de trabalhar dominante, ou seja, “às vezes faço as coisas de forma separada, outras vezes se calhar abranjo as quatro”, tudo “depende da resposta [dos formandos]”. Esta incerteza quanto ao modo de concretizar o trabalho sobre as quatro unidades de competência surge no discurso desta formadora, que não deixa clara qual a sua posição face à forma como as trabalha, integrada ou autonomamente, deixando a decisão pendente “do

andamento” (P2) das sessões. Esta é uma posição que perspetiva modos de trabalhar a língua nas sessões de formação, enunciadores de alguma hibridez.

Esta posição contrasta com a de outras formadoras (ADE, ACD e CIS), que afirmam que não conseguem "trabalhar de forma autónoma porque [as unidades de competência] acabam por estar sempre interligadas” (P4), por isso a formadora da ADE acha “que é impossível trabalhá-las autonomamente”, exemplificando:

“Por exemplo, se trabalho um texto, muitas vezes faço uma atividade de pré-leitura do texto em que lhes mostro uma imagem para eles ‘lerem’ e interpretarem, que lhes suscite algo que tenha a ver com o texto. Depois, através da leitura do texto eles comprovam. Depois lemos e exploramos o texto por escrito ou oralmente e, depois, fazemos sempre uma atividade mais tradicional do género das dramatizações [...]” (P3)

A decisão sobre a opção por um trabalho integrado das quatro unidades, no caso da formadora da ACD, não se fez de forma tão imediata, uma vez que inicialmente o trabalho apresentou-se “mais de forma autónoma”. Esta dinâmica ocorreu “logo numa fase muito inicial” (P4), mas “acabou por não resultar” (P4), consequência das respostas dos formandos e da verificação de que as atividades subsequentes acabam sempre por envolver as outras áreas de competência. Como concretiza a formadora do CIS, “imaginemos que eu planifico uma sessão para trabalharmos apenas a questão da leitura; é quase impossível que eu não toque uma questão da oralidade”, até porque os formandos “cometem uma falha e eu tenho que chamar à atenção ou porque [...] estão a fazer a interpretação por escrito, acabam por tocar numa regra de ortografia e de relação e, portanto, eu acabo mesmo por falar” (P1). Esta formadora sintetiza a sua forma de trabalhar clarificando que “não consigo separar, [...] não consigo dar 50h para a leitura, 50h para escrita, etc. Isto é um todo” (P1).

De facto, as atividades perspetivadas e concebidas em função do trabalho de uma determinada unidade podem passar a estar articuladas com outras unidades de competência, porém o domínio da leitura ou da escrita não deixam de ser trabalhados autonomamente, de forma mais especializada e, por isso, dissociada do trabalho de qualquer outro domínio, só porque, por exemplo, surgiu uma explicação por via oral aquando do desenvolvimento de determinada tarefa. Como explica o RCC_V2, “*Falar, Ler e Escrever* são actos de comunicação, sujeitos a princípios fundamentais que regem a comunicação verbal” (p. 3), pelo que “esta

característica em comum entre aqueles três actos de comunicação faz com que, frequentemente, as competências a eles inerentes sejam trabalhadas de forma interdependente” (p. 3), ou seja, “não raro a expressão da leitura é feita através da oralidade; a produção escrita passa sempre por momentos de interpretação; a leitura socorre-se, muitas vezes, de anotações [...] e esquemas [...]” (p. 3). Em suma, ainda que haja “cruzamentos” entre as três unidades de competência, “o formador não deverá perder de vista a Unidade de Competência que se propôs trabalhar, de modo, inclusive, a proceder a uma avaliação adequada” (RCC_V2, p. 3).

A explicação apresentada no RCC_V2 parece não surgir clara para estas formadoras, cuja maioria nem sempre reconhece no “cruzamento” da leitura, da escrita e da oralidade formas especializadas de trabalhar cada uma das três unidades. Tal interpretação leva-as a considerar que o trabalho das unidades de competência é feito, sobretudo, “de forma integrada”, como refere a formadora da AFP que enfatiza a questão da importância da diversificação “dos materiais”, de forma a “contemplar a parte da leitura, da escrita, ouvir, escrever, falar, todas essas vertentes”, apesar de entender o RCC enquanto documento que “vai ao encontro [de uma] prática [...] mais centrada” (P5) numa área de competência, potenciando, por isso, o trabalho autónomo de cada unidade. Reconhece-se, portanto, no discurso desta formadora uma forma de entendimento do Referencial como instrumento que privilegia o trabalho autónomo das quatro unidades de competência.

O trabalho pedagógico nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita apresenta-se como um ato complexo, que relaciona o sujeito “com o mundo”; o processo de formação pode traduzir-se numa “amalgama” de situações que obrigam formadores e formandos a trabalhar de forma integrada estas três unidades de competência de LC, sendo que a linguagem não verbal, tal como entendida no RCC, pode ser mais facilmente trabalhada de forma autónoma. Assim, ler e escrever são processos distintos e complementares que exigem diferentes competências e habilidades, de acordo com a complexidade e o tipo do texto a trabalhar. Cabe ao formador a gestão deste trabalho, sempre consciente de que a cada unidade de competência correspondem determinados critérios de evidência, como destaca a formadora do CIS: “numa sessão nós conseguimos trabalhar as quatro unidades, um critério de cada unidade, dois critérios de cada unidade porque se proporciona e porque a língua portuguesa é um todo e nós não conseguimos mesmo separar”. Esta gestão deverá estar sempre assente numa planificação tendo em conta a articulação vertical entre os diferentes níveis de formação (B1, B2 e B3) e a articulação horizontal, não só entre as quatro unidades de competência que constituem o Referencial de

LC, mas também com todas as outras áreas de competência, como refere a mesma formadora quando enfatiza a fase de preparação das sessões, em que os formadores devem, “por tema de vida, [...] verificar nos [...] referenciais [de cada área de competência] quais [...] os critérios de evidência que podemos trabalhar” (P1). A formadora reconhece que este trabalho prévio “é muito difícil”, pois está sujeito ao tema de vida que os formandos “escolhem”.

Em suma, verificamos que há por parte das formadoras uma maior aproximação à perspectiva integradora das formas de trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita e a linguagem não verbal; no entanto, esta parece não ser uma aproximação única, uma vez que, no discurso da maioria, são relatadas outras formas de trabalhar as unidades de competência, mais orientadas para a sua insularização. Ainda que consideradas pelas formadoras como sendo formas de trabalho integrado, a verdade é que encontramos em alguns discursos o trabalho especializado de uma determinada unidade de competência, face a outra, designadamente quando, por exemplo, uma formadora faz uma “atividade de pré-leitura do texto em que [mostra] uma imagem para [os formandos] interpretarem, [esperando que aquela imagem] lhes suscite algo que tenha a ver com o texto” (P3). Embora reconhecendo que nesta atividade subjaz a presença de outras unidades de competência, designadamente a oralidade e a linguagem não verbal, o facto é que há uma forma especializada de trabalhar uma unidade específica, sendo que, neste caso concreto, será o da leitura.

2.4.3. Conteúdos Seleccionados nos Domínios da Leitura e da Escrita

Referindo-se à leitura e à escrita nas sociedades atuais, “en un mundo cambiante”, Emilia Ferreiro (2002) diz que:

“Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de ler y nuevos modos de escribir. Los verbos ‘leer’ y ‘escribir’ habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (p. 13).

O trabalho pedagógico sobre a leitura e a escrita das nossas sociedades não pode ficar indiferente a este “mundo cambiante”. “The educational language associated with the development of competence with text changed (...) from the language of ‘reading’ and ‘writing’ to the language of ‘literacy’” (Lankshear e Knobel, 2003: 7). Esta mudança faz com que ‘o quê’ e o ‘como’ se ensina tenham hoje um novo significado, levando a que “literacy development” venha a prevalecer em detrimento do “reading or writing development” (Lankshear e Knobel, 2003: 7), particularmente ao nível da EA.

Das cinco formadoras entrevistadas para este estudo, apenas a que representa a ACD se referiu ao conceito e à importância da literacia, porque, diz, “deixamos de falar em analfabetismo e passamos a falar em iliteracia, em que sabemos ler, sabemos escrever, mas não sabemos compreender”. Por reconhecer a abrangência do conceito, aquela formadora valoriza, ao “nível da leitura, [...] que eles interpretem, saibam interpretar”. Referindo-se ao conteúdos trabalhados em contexto formativo, para a formadora da ACD a valorização do uso da língua não surge desarticulada da norma, designadamente porque os formados, na sua maioria, “não fazem pausas no local correto, não fazem a entoação necessária” (P4), o que a leva a recorrer à descrição dos “tipos e formas de frases, para que eles vejam que há diferenças nas frases que devem ser valorizadas” (P4).

Ao nível da leitura, esta última formadora sublinha a questão da “interpretação” e a formadora da ADE sobrevaloriza a questão do trabalhar a leitura “de forma diversificada”, pelo que usa “o texto narrativo, as cartas” (P3), em conjunto com “outros documentos que lhes serão importantes no mundo do trabalho, como por exemplo, o contrato, o requerimento” (P3), dando, por isso, algum destaque ao uso transaccional da língua, pois “é importante que [os formandos] assinem um contrato e saibam o que [...] quer dizer” (P3).

Estas formadoras (ACD e ADE), para se referirem aos conteúdos trabalhados com os formandos ao nível da escrita, mobilizam um conjunto de questões relacionadas com a organização textual, com as características de género e com as questões de vocabulário. Por um lado, a formadora da ACD refere-se à importância de, no final do percurso EFA, os sujeitos “escreverem um texto com princípio, meio e fim”, recorrendo a “vocabulário mais diversificado do que aquele que utilizavam numa fase inicial”, porque para esta profissional é também importante a questão da responsabilidade profissional, pois isso “significa que o meu trabalho está a ser adequado, está a dar frutos”. Por outro lado, a formadora da ADE refere que, na

escrita, valoriza “a sintaxe e a ortografia, porque [...] é onde [os formandos] têm mais dificuldades. Na parte do léxico, tento sempre alargar o vocabulário”.

Nos dois casos atrás sinalizados, verificamos, portanto, que as formadoras, como já referido, consideram em paralelo os domínios da leitura e da escrita, designadamente ao nível dos usos que cada um assume nos respetivos contextos formativos. Contrariamente, a formadora da AFP centra-se no domínio da escrita, enfatizando a importância da construção de “um plano [...] para o texto”. A consciência da importância da construção de um plano passa, segundo aquela formadora, “muito pelo uso dos articuladores do discurso”, daí que considere importante trabalhar com os formandos esta “parte da conceção” aliada à “correção sintática da frase” e “aos erros ortográficos”; estes últimos valorizados com “alguma importância, mas não tanto como a [...] construção da frase”. A regra, salvo algumas “exceções”, é apresentada como “uma questão de memorização” (P5) que funciona também com os “erros ortográficos” (P5), em que os formandos têm de memorizar, à exceção da “parte sintática” que esta formadora da AFP considera não ter “a ver com a memorização”, mas “com a prática”.

O discurso da formadora da AFP, focalizado na escrita, permite perceber uma valorização menor dos conteúdos usados no domínio da leitura, os quais surgem claramente subvalorizados, comparativamente com a ênfase atribuída às atividades de escrita.

Ainda que a oralidade não tenha integrado o tópico do guião da entrevista relativo aos conteúdos selecionados para o trabalho da leitura e da escrita, trata-se de uma unidade de competência associada também ao ensino daqueles dois domínios, daí que tenha sido recorrentemente invocada por algumas formadoras, designadamente pela formadora da ACD, quando refere a sua “preocupação com a oralidade, o saber dizer bem, o saber distinguir o certo do errado”. Há por parte desta formadora uma preocupação com “as formas de tratamento”, perceptível também no discurso dos formandos, nomeadamente porque há um formando que assume que, de tudo o que aprendeu em LC, o que considera como sendo mais importante para o seu dia a dia tem a “ver com os tratos, saber falar melhor” (R1).

Ainda as formadoras da EPN e do CIS destacam, embora de forma muito vaga, o trabalho da oralidade com os adultos, nomeadamente por considerarem que os formandos “têm dificuldade em exprimir-se” (P2) e, também por isso, estão “constantemente a tentar corrigi-los” (P1). A formadora da EPN considera que os adultos precisam de “enriquecer e alargar o vocabulário”, pelo que procura “que eles tentem ver a palavra primitiva, a origem”. A formadora

do CIS, ainda que enfatizando a importância do trabalho da “oralidade de início ao fim”, refere-se à “leitura e [à] escrita” como “as duas ferramentas que [os formandos] vão utilizar mais”, não ficando claro, porém, o sentido que efetivamente lhes é dado, uma vez que, referindo-se por exemplo à leitura, a formadora dá uma resposta muito redutora, fazendo referência ao “ler de uma forma [...] mais pessoal”.

As formadoras entrevistadas atribuem importâncias diferentes a cada uma das unidades de competência que constituem LC, além do que, recorrentemente, mobilizam questões relacionadas com metodologias e estratégias de trabalho para se referirem a conteúdos, o que nos leva a concluir que o entendimento que estas pessoas têm acerca dos conteúdos trabalhados, concretamente nos domínios da leitura e da escrita, não surge como evidente. As entrevistadas não se apresentam, portanto, muito precisas relativamente aos conteúdos verdadeiramente valorizados no contexto dos cursos EFA; como já referido noutros lugares, há uma tendência evidente para a não objetividade das respostas que, não raras vezes, resvalam para outros eixos de análise e/ou tendem para as questões mais genéricas da EA. Há, portanto, uma miscigenação entre os conteúdos da unidade de competência de leitura e os conteúdos da unidade de competência de escrita, tendo, no entanto, ficado clara a importância dada ao texto enquanto prática de escrita, ficando a leitura enquanto competência muito diluída na maioria das falas aqui convocadas.

Apesar das ténues referências ao “mundo do trabalho” (P3), o trabalho das unidades de competência de leitura e de escrita com estes adultos surge associado a conteúdos escassamente delimitados, o que suscita duas hipóteses explicativas: ou estamos na presença de cursos cujas práticas se processam de forma irregular e, por isso, pouco sólidas do ponto de vista do processo da educação em literacias; ou, por outro lado, há uma posição de não comprometimento por parte destas formadoras relativamente aos conteúdos especializados apropriados nestes contextos.

2.4.4. Géneros de Textos e Temas Valorizados no Ensino da Leitura e da Escrita a Adultos

O RCC_V2 sugere um conjunto de documentos, apresentado como “tipologia de documentos” (p. 6) que, de acordo com a unidade a trabalhar, são definidos como um “ponto de partida para a selecção dos documentos mais adequados a cada situação de reconhecimento e de formação” (p. 6). Esta sugestão, já anteriormente apresentada e abordada neste estudo, designa alguns recursos documentais de suporte que o formador pode utilizar, tendo em conta o grau de complexidade crescente que vai surgindo de nível para nível, ou seja, do nível B1 para o nível B2 e deste para o nível B3. Aqui só nos interessa analisar a “tipologia de documentos” indicada para o nível B3, o correspondente aos cursos aqui analisados, pelo que recordamos os tipos de textos sugeridos no RCC para cada unidade de competência.

Quadro 12: “Tipologia de documentos” sugerida no RCC para o trabalho em LC (B3)

Tipologia de documentos	
ORALIDADE	Exposição; entrevista; debate.
LEITURA	Crónicas jornalísticas e literárias (nomeadamente as histórico-literárias); textos narrativos, poéticos e dramáticos.
ESCRITA	Notícia, crónica; resumo; texto narrativo (nomeadamente diarístico ou memorialista e conto); texto publicitário.
LINGUAGEM NÃO-VERBAL	Teatro; cinema; televisão; publicidade; documentos sonoros e visuais.

Fonte: RCC de Linguagem e Comunicação

Segundo Bronckart (2003), todos os membros de uma determinada comunidade linguística, ao agirem com a linguagem, são confrontados com um conjunto de textos “pré-existent”, organizados em “géneros”, em permanente modificação e em número teoricamente ilimitado, facto que introduz um problema de ordem metodológica, designadamente o da definição particular de cada “género textual”.

Backhtin (2003) diz que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de

enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (p. 279). Os gêneros textuais são entendidos por Bakhtin numa linha discursiva-interacionista, que perspectiva o enunciado como um produto de interação social, sendo que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, num determinado contexto de uma determinada comunidade linguística. Assim, segundo o autor, o reconhecimento dos diferentes gêneros baseia-se em três dimensões: o “conteúdo temático” (objetos do discurso), a “construção composicional” (estrutura formal) e o “estilo” (questões individuais de seleção e opção, nomeadamente vocabulário, estruturas frásicas, etc.).

A língua escrita, diz Backhtin (2003), em cada época do seu desenvolvimento, é marcada:

“[...] pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários [complexos] (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários [simples] (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso” (pp. 285-286).

O autor diz que os gêneros materializam a língua e são de grande heterogeneidade, pois variam do simples diálogo informal até, por exemplo, aos trabalhos científicos e académicos.

De acordo com Marcuschi (2008), não há comunicação que não seja feita através de algum género. Os géneros textuais são todos os “tipos” de textos que podem ser produzidos, como uma carta ou um bilhete. Esses textos, através da internet, podem ser difundidos em *e-mails*, por vídeo-conferência, em *blogs*, etc. (Marcuschi, 2008: 31).

Em consequência, decidimos convocar para este lugar todas as falas de formadores e formandos que, de alguma forma, nos remetem para a presença de géneros textuais em contextos de formação, nomeadamente as referências às “pesquisas na internet” ou aos “textos para o tema de vida”, bem como os assuntos tratados nesses textos. A referência à internet justifica-se porque ela é uma fonte relevante de recolha de materiais e “transmuta de maneira bastante complexa géneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros” (Marcuschi, 2008: 18).

Como já destacado em pontos anteriores, os cursos EFA orientam-se para o reconhecimento de competências, objetivo que deve ter em atenção múltiplos fatores. Além dos fatores idade, género, profissão e contextos social e cultural do adulto, a equipa técnica e pedagógica que procede àquele reconhecimento tem ainda que se orientar pelas diretrizes do RCC, instrumento que, como já referido anteriormente, estabelece as competências a reconhecer e/ou desenvolver com os sujeitos. Neste sentido, os tipos de textos a utilizar nas sessões devem ter em conta os critérios de evidência a validar em cada unidade de competência, sendo que, como já oportunamente referido neste estudo, a Unidade A corresponde à Oralidade, com a interpretação e produção de enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões; a Unidade B corresponde à Leitura, designadamente trabalhando a interpretação de textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário; a Unidade C corresponde à Escrita, que pressupõe a produção de textos informativos, reflexivos e persuasivos; e a Unidade D corresponde à Linguagem “Não-Verbal”, a qual implica a interpretação e produção de linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal.

É atendendo àquelas quatro unidades da área de competência de LC que os formadores selecionam os géneros textuais a trabalhar com os adultos. No caso da AFP, a formadora diz ter começado pelos “textos da oralidade (as lendas, os contos, as fábulas)” que serviram de ponto de partida para “valorizar também as histórias que eles ouviram, contar uma história [...], ir buscar a história que está associada àquela lenda, àquela localidade” (P5). Os géneros referidos por esta formadora para trabalhar a oralidade afastam-se do apresentado no Referencial, cujas sugestões de atividades a desenvolver no Nível B3 privilegiam o trabalho neste domínio através da entrevista, da exposição e do debate. Uma vez mais, constatamos um afastamento entre o sugerido no documento regulador e as práticas assumidas em contexto formativo, neste caso com recurso a géneros textuais privilegiados em contextos escolares “regulares”, ao nível dos 1.º e 2.º ciclos de escolaridade.

A formadora da AFP mostra-se precisa em relação aos tipos de textos a que recorre para trabalhar a oralidade com os formandos. Contudo, a mesma precisão não se verifica em relação aos géneros textuais usados no trabalho das restantes unidades, procedendo a um conjunto de considerações gerais relacionadas com um tema de vida trabalhado pelo grupo, o qual, refere a formadora, “era um tema [Igualdade de Género] que não é fácil, sobretudo pela linguagem utilizada, pelos conceitos que estão inerentes, muitas vezes abstratos”, levando-a a considerar

que “não era fácil trabalhar este tema a nível do Referencial”. Todavia, foi um trabalho que, reconhece, permitiu trabalhar com os formandos “as técnicas de pesquisa, a construção, correção e reconstrução de textos”, sendo que o trabalho final resultou num “mini manual de boas práticas na família” (P5).

Esta formadora da AFP destaca ainda o facto de que, “para além da pesquisa”, os formandos também fizeram um “questionário” para ser aplicado à “comunidade escolar e familiares”, numa amostra “de 100 questionários [...] simples, [para serem preenchidos] em 5 minutos [...] distribuídos por 50 homens e 50 mulheres, para haver coerência”. Nesta atividade, destaca “a preocupação em transformar os dados, até para eles terem uma noção da parte da investigação, do tratamento de informação” (P5). Esta foi uma atividade transversal, uma vez que, “em Matemática, eles trabalharam os dados e fizeram as conclusões que, depois, corrigi com eles [em LC], embora sejam conclusões muito básicas, muito imediatas, com uma revisão bibliográfica dentro das capacidades deles” (P5).

A formadora da instituição ACD é a que, a par da formadora da ADE, mais ênfase dá ao cânone literário, uma vez que, afirma, “em todos os meus textos, tento procurar alguma coisa que tenha a ver com a literatura”, buscando sempre relacionar “aquilo que eles escolheram” com “a literatura”, até porque, diz, “há textos tão ricos, se nós estivermos atentos conseguimos sempre arranjar alguma coisa que se relaciona com o tema de vida” e apresenta um exemplo: “tendo aqueles formandos escolhido a ‘Corrupção’ como tema a trabalhar, pareceu-me óbvio ir buscar o Gil Vicente” (P4).

Esta presença da leitura do texto literário na EA surge também enfatizada no discurso da formadora da ADE, nomeadamente pela tentativa que faz de aproximação dos conteúdos trabalhados no curso EFA aos conteúdos escolares do ensino “regular”; esta aproximação fez-se porque a formadora achou “por bem mostrar-lhes que o 9.º ano deles é em tudo normal, tem tanta credibilidade como um 9.º ano normal” (P3). Um enunciado deste tipo não deixa de exprimir alguma preocupação com a receção da certificação através de um processo EFA, que se presente desvalorizado comparativamente com a certificação através do ensino regular.

O facto de esta última formadora se servir dos textos literários, também para aproximar os conteúdos trabalhados nos cursos EFA aos conteúdos trabalhados no ensino escolar “regular”, leva-nos a concluir que há uma sobrevalorização do texto literário, nomeadamente enquanto género de escolarização maior que é quase identificador de processos de formação considerados

relevantes e legítimos, face aos outros tipos de textos. Este facto explica os movimentos migratórios verificados a propósito de certos géneros textuais, que são tendencialmente transpostos da escola para estes contextos EFA. Nesta perspetiva, à semelhança do que ocorre em contexto escolar, a escolha do texto literário como “objeto de ensino e aprendizagem da língua encontra a base de sustentação no facto de à literatura se atribuir, explícita ou implicitamente, uma missão educadora” (Dionísio, 2000: 60).

O texto literário enquanto objeto de formação surge também destacado no discurso da formadora do CIS, designadamente pela “leitura do livro [de literatura]”, promovida através de uma dinâmica de grupo que, como já referido noutra momento desta análise, teve como principal tarefa o preenchimento de “uma ficha de leitura para tentar convencer outro colega a ler”. A ficha de leitura é um instrumento que aparece associado a práticas de leitura do texto literário na escola e surge usado nestes contextos de EA como uma técnica para “convencer” o adulto a ler. A leitura do texto literário, nomeadamente através das obras de leitura integral, citando uma vez mais Dionísio (2000), pressupõe uma aprendizagem que “obriga a saberes intra, extra ou metatextuais que estão para além dos processos básicos de compreensão” (p. 60), consciência que parece não existir nestas formadoras que reduzem a “compreensão” da leitura ao facto de ser “necessário dar-lhes [aos formandos] algum tempo” (P1).

Nas sessões de formação, a leitura de textos “científicos” (P2) e informativos assume também um papel central, nomeadamente pelo tema de vida que, através de um conjunto de questões geradoras, estrutura as ações pedagógicas, nomeadamente ao nível das práticas de leitura e de escrita. Tal facto leva-nos a concluir que o critério de seleção dos textos é menos a adequação do género do que as continuidades temáticas. Este critério de seleção de textos é evidente na fala da formadora da EPN, quando, para se referir aos géneros de textos lidos e escritos, diz que estes têm “sido mais de acordo com o tema de vida que está a ser trabalhado”.

De facto, constatamos que grande parte dos textos lidos em contexto formativo relaciona-se nos assuntos tratados com o tema de vida a trabalhar. Esta é uma realidade transversal a todas as instituições, uma vez que em todas elas as formadoras fazem menção à leitura de textos relacionados com o tema de vida; daí a referência a assuntos vários, como os relacionados com o “ambiente”, o “racismo e a xenofobia”, etc. Naturalmente, os assuntos tratados em grande parte dos textos lidos relacionam-se também com o “curso”; por exemplo, “pode ser com moldes”, ou seja, com a vertente tecnológica, daí a leitura de “um texto sobre como funciona um condensador”, “a leitura da correspondência [...] de acordo com as regras de

secretariado” ou a leitura de outros textos, uns também relacionados com “coisas do dia a dia”, como podemos comprovar pelo quadro síntese a seguir apresentado.

Quadro 13: Textos lidos e temas tratados em contexto de formação

	Formadoras	Formandos	Temas Tratados
AFP	<ul style="list-style-type: none"> - lendas - contos - fábulas - histórias 	<ul style="list-style-type: none"> - cartas - fábulas - histórias - poemas - relatórios 	<ul style="list-style-type: none"> - “informação cultural” (P5) - “ao tema de vida” (S2) - “biografia, uma autobiografia, um romance” (S3) - “como funciona um condensador” (S4)
EPN	<ul style="list-style-type: none"> - textos científicos e/ou informativos 	<ul style="list-style-type: none"> - textos para o tema de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - “tema de vida” (P2) - “saúde [tema de vida]” (Q2) - “as regras de secretariado” (Q4)
ACD	<ul style="list-style-type: none"> - excertos de textos de autor, designadamente de Júlio Dinis e de Rosa Lobato Faria (exemplo: “As tranças de Inês”) 	<ul style="list-style-type: none"> - excertos de “As tranças de Inês”, de Rosa Lobato Faria - notícias de jornais e de revistas - lenda - histórias - poemas 	<ul style="list-style-type: none"> - “tema de vida” (R1) - “aprender a fazer moldes” (R4) - “Ambiente [...] lenda daqui do Ave” (R3) - “o nosso dia a dia” (R2)
CIS	<ul style="list-style-type: none"> - cada formando tem um livro de leitura obrigatória, escolhido individualmente - textos relacionados com o dia a dia dos formandos (não especifica que género de textos) 	<ul style="list-style-type: none"> - o livro que cada um tem que ler para LC - textos sobre o tema de vida (informativos) - notícias 	<ul style="list-style-type: none"> - “tema de vida [...] saúde, informática” (P1) - “atos racistas [tema de vida]” (F3) - “o poder paternal” (F2)
ADE	<ul style="list-style-type: none"> - textos de autor, designadamente de Gil Vicente, de Cesário Verde e de Camões (exemplo: excertos de “Os Lusíadas”) - textos sobre a História de Portugal, nomeadamente sobre os Descobrimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - poemas - peças de teatro - cartas de apresentação - “Os Lusíadas” - artigos de jornais e de revistas 	<ul style="list-style-type: none"> - “o tema de vida” (P3) - “Os Lusíadas, folhetos informativos, coisas do dia a dia” (P3) - “a poupança de energia por causa do carro elétrico” (T3) - “<i>Bullying</i> [...] violência doméstica” (T4)

A análise do quadro permite-nos concluir que, em alguns casos, nomeadamente na AFP, os formandos, quando questionados sobre os tipos de textos que costumam ler e escrever nas sessões, fazem uma separação entre as práticas de LC e as práticas das outras áreas de competência, nomeadamente da componente tecnológica, sendo claros relativamente aos géneros discursivos mais trabalhados, uma vez que, no que concerne à leitura, referem já ter lido “poemas, cartas, histórias, fábulas [...] [os] relatórios lemos na área técnica [do curso]. Lemos mais textos de carácter informativo [...]” (S2), e relativamente à escrita “estamos a escrever uma carta. Escrevemos poucos resumos [...] fizemos uma história. Deram-nos uma história e depois nós tivemos que desenvolver uma nossa” (S3).

Pelas respostas dos formandos e das formadoras, verificamos que o tema de vida é, como já atrás sinalizado e indicado no quadro anterior, o fator condicionador da escolha dos textos lidos em contexto formativo, cuja seleção “depende dos objetivos [no âmbito do tema de vida]” (P5).

Tratando-se de textos especializados para o ensino da leitura, verificamos que os mesmos se aproximam dos usados para trabalhar as matérias relativas ao 9.º ano de escolaridade do ensino escolar “regular”, designadamente a biografia e/ou a autobiografia de algum autor, a leitura de “Os Lusíadas”, de Luís de Camões, do “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente e/ou de outros textos de autor indicados no quadro anterior. Esta aproximação aos textos e autores trabalhados no ensino escolar “regular” arrasta consigo um afastamento em relação ao proposto no RCC, uma vez que o RCC_V2 “limita” a sua regulação à sugestão de “leitura em voz alta (a uma ou várias vozes) de textos de géneros diversos (poema, notícia, declaração, discurso político...)” (p. 12) ou a “recriação teatralizada de uma cena (vívda ou imaginada): escolha de adereços, cenários, figurinos, música e encenação do texto (diversificar a possibilidade de situações entre os grupos) (p. 13). Em qualquer dos documentos (RCC_V1 e RCC_V2), não encontramos referências aos autores e textos acima citados.

Apesar desta aproximação ao 9.º ano do ensino regular, verificamos que há uma tendência para a leitura de textos cujos assuntos estão associados ao tema de vida e à área de profissionalização dos cursos, assim como a leitura de textos sobre assuntos mais genéricos relacionados com a vida das pessoas adultas, designadamente associados ao “poder paternal” ou à “violência doméstica”.

Tratando-se de educação em literacia, designadamente através da leitura, também o papel do formador como leitor se evidencia, particularmente pela influência que aquele papel pode exercer na sua prática formativa. Citando Lajolo (1982):

“Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. O primeiro requisito, portanto, para que o contacto aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (p. 53).

A relação do professor/formador com o texto é importante, nomeadamente pela necessidade de estabelecer relações entre textos diferentes, comparar as várias interpretações de um mesmo texto, criar familiaridade no adulto com um conjunto diversificado de textos, de autores diferentes, em variados suportes.

Conforme podemos ver no quadro seguinte, à semelhança dos textos a ler, também os temas tratados nos textos a escrever surgem muito vinculados aos temas de vida, embora no domínio da escrita essa relação não seja tão explícita, designadamente porque as atividades decorrentes dos temas de vida, nomeadamente através das questões geradoras e das atividades integradoras, possibilitam ao formador o recurso à produção de diferentes tipos de textos, designadamente “as cartas e os convites [...] para convidar as pessoas”, “o relatório” de uma visita, etc.

Os temas apontados pelos formandos para os textos a escrever são também reveladores de práticas e de metodologias de ensino da escrita, nomeadamente porque “em LC o formador dá-nos um texto com erros e nós temos que os descobrir e tornar a escrever outra vez o texto com correção” ou porque “escrevemos para desenvolvermos um tema” e “fazemos bastantes questionários [...] sobre textos que lemos”. Estas são práticas reconhecidamente enraizadas num certo modelo escolar, concetualizadas e aplicadas nestes contextos de EA, por oposição a outras práticas associadas ao modelo andragógico e, por isso, mais centradas no desenvolvimento de competências através da resolução de problemas do quotidiano, com recurso a saberes experienciais relacionados, por exemplo, com a “gestão do orçamento familiar”.

Quadro 14: Textos escritos e temas tratados em contexto de formação

	Formador	Formandos	Temas Tratados
AFP	<ul style="list-style-type: none"> - mini manual de boas práticas - textos sobre a cultura portuguesa - questionário 	<ul style="list-style-type: none"> - textos para os temas de vida - carta - relatório - resumo - história 	<ul style="list-style-type: none"> - “informação cultural” (P5) - “o tema de vida Igualdade de Géneros” (S2)
EPN	<ul style="list-style-type: none"> - textos sobre o tema de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - cartas - relatórios - inquérito - panfleto - texto para o jornal 	<ul style="list-style-type: none"> - “tema de vida” (P2) - “O relatório [...] a propósito de uma visita [...] inquérito às pessoas sobre a reciclagem [...]o ambiente” (Q1)
ACD	<ul style="list-style-type: none"> - relatório - reflexão sobre as atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - convites - fichas de inscrição - regulamento - resumo - relatório - questionário/inquérito 	<ul style="list-style-type: none"> - “organização dos jogos [...], de acordo com regras” (P4) - “História de Portugal, com o Hino Nacional, a Constituição Portuguesa” (R3) - “questionários [...] sobre textos que lemos, [...] tema de vida [...] sobre a biomassa” (R4)
CIS	<ul style="list-style-type: none"> - textos autobiográficos - textos narrativos (pequenas histórias) - textos poéticos - textos sobre o tema de vida - textos funcionais para o dia a dia: <ul style="list-style-type: none"> - notícias - entrevistas - requerimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - poemas - a letra para uma música do grupo - textos informativos - textos pessoais (vivências) - relatórios - inquéritos - convites - cartas 	<ul style="list-style-type: none"> - “tema de vida” (P1) - “a nossa história de vida” (F4) - “as cartas e os convites [...] o inquérito sobre o racismo [tema de vida Racismo e Xenofobia]” (F1)

ADE	<ul style="list-style-type: none"> - resumos - resposta a um questionário - textos de opinião - comentários - notícias - peças de teatro - poemas - manual de instruções 	<ul style="list-style-type: none"> - resumos - cartas de resposta a anúncios - inquérito - atas - <i>slogans</i> - manual de instruções (carro) - poemas - texto dramático 	<ul style="list-style-type: none"> - “questionário de um texto” (P3) - “os inquéritos, sobre a gestão do orçamento familiar [...] a construção do carro [...] um manual de instruções” (T1) - “o Ambiente” (T2)
------------	--	--	--

Como podemos observar pelo quadro relativo aos textos escritos e respetivos temas, os formandos da EPN e da ACD mostram-se, comparativamente com as respostas das respetivas formadoras, capazes de uma identificação mais precisa dos tipos de textos apresentados e dos assuntos neles tratados. Este grau de detalhe da parte dos formandos demonstra a existência de modos de interpretar as práticas desenvolvidas em contexto formativo, além de ser revelador da presença de alguma linguagem especializada. De facto, estes formandos identificam com maior precisão os géneros discursivos dos textos lidos e escritos em contextos de sessão; ainda que sejam as formadoras quem, em contexto formativo, disponibiliza os instrumentos que permitem aos formandos a referida categorização.

É nas instituições CIS e ADE que anotamos uma maior correspondência entre as práticas de escrita assumidas pelas formadoras e as práticas de escrita reconhecidas pelos formandos, verificando-se nos dois casos a existência de diferentes géneros de textos associados a diferentes práticas de usos da escrita, nomeadamente relacionadas com o dia a dia dos formandos. A diversidade de textos escritos mencionados sublinha-se também nas outras instituições analisadas; contudo, no geral, não surge expressa de forma homogénea nos discursos de formadoras e formandos, nomeadamente pelas práticas entendidas pelos formandos e as efetivamente apresentadas pelas formadoras que, nos dois casos, são menos detalhadas do que os formandos, no que às práticas de leitura e de escrita diz respeito.

No caso da AFP, a formadora dá grande destaque à participação “em alguns projetos/programas (GrundigTV)”, pelo que houve a produção de “um pequeno CD”, que “deu muito trabalho porque [os formandos] fizeram muita investigação”. A participação da entidade formadora neste “projeto/programa” (P5), ainda que “interessante” (P5), leva a formadora a ter dúvidas relativamente aos ganhos que resultaram para os formandos nos domínios da leitura e da escrita, nomeadamente pelo tempo que o grupo acabou “por perder, ou ganhar” (P5).

Uma leitura triangulada entre os textos lidos e escritos nas sessões e os textos sugeridos no instrumento regulador RCC, reconvocados para este estudo no início da rubrica, permite-nos concluir que a maioria das formadoras utiliza em contexto formativo os tipos de textos contemplados no Referencial. Porém, esta não é uma realidade homogénea, nomeadamente no caso da instituição EPN, onde há, de facto, uma discrepância entre aquilo que é sugerido e o que é praticado em contexto formativo; e da instituição AFP, onde verificamos, particularmente ao nível dos textos associados à oralidade, um desfasamento entre os tipos de textos propostos

no RCC e os selecionados pela formadora, os quais se apresentam discrepantes relativamente ao grau de exigência implícito no RCC para o nível B3.

Atendendo ao atrás apresentado, é de referir que, apesar de o objeto desta rúbrica serem os textos lidos e escritos, bem como os temas neles tratados, consideramos pertinente destacar também neste lugar a oralidade, uma vez que, para o trabalho desta unidade de competência, o Referencial sugere a entrevista, a exposição e o debate, tipos de textos muito mais complexos, nomeadamente pelo registo de língua que lhes está associado, pressupondo o domínio de conceitos específicos, muito mais especializados do que o registo de língua utilizado numa “fábula” ou numa “lenda”. Esta divergência verificada pelas vozes de duas instituições (EPN e AFP) leva-nos, uma vez mais, a questionar a função do RCC, nomeadamente enquanto documento “regulador” do grau de complexidade dos textos sugeridos para trabalhar em contexto de formação num curso EFA – B3.

Concluindo, a instituição ADE é aquela onde, de facto, comparando o discurso da formadora com o discurso dos formandos e triangulando-os com as sugestões do RCC, se encontra uma maior coerência ao nível da “tipologia de documentos” utilizada, em função do grau de complexidade do nível de formação B3.

2.5. Recursos Utilizados no Ensino da Leitura e da Escrita em “Linguagem e Comunicação”

Nos cinco cursos EFA estudados, o trabalho das competências de literacia assenta predominantemente na utilização de objetos textuais impressos e digitais, disponibilizados e definidos por determinados suportes e meios, aqui entendidos como recursos.

Citando Anstey e Bull (2006: 35), “part of being multiliterate is being aware of one's literacy identify as a set of resources that can be used to complete a literate task”. O que um sujeito conhece, percebe e sabe que pode fazer com os textos depende da consciência que ele tem “of the resources available to them”, ou seja, acerca do “knowledge and experience that make up students' literacy identities” (Anstey e Bull, 2006: 35).

As entrevistas aos formadores permitem-nos identificar um conjunto significativo de recursos, os quais se nos apresentam por via de suportes e meios impressos (jornais, revistas, dicionário) e de suportes e meios digitais (computador com acesso à internet, vídeo, televisão), assim como também nos permitem identificar outros suportes de objetos textuais, particularmente o quadro. Convém clarificar que quando nos referimos a recursos, sejam eles impressos ou digitais, estamos-nos a referir, fundamentalmente, a algo que é mobilizado na relação pedagógica, que é dotado de alguma autonomia, que serve uma determinada finalidade, que é passível de um certo tipo de recriação pelas pessoas e que tem uma tecnologia própria. Assim, os recursos educativos são aqui entendidos como sendo objetos textuais com uma determinada finalidade educativa e que se apresentam como ferramentas pedagógicas, de suporte a práticas e projetos educativos.

Relativamente aos recursos digitais, embora reconhecendo que a internet não é um recurso, mas antes um meio que nos disponibiliza certos objetos textuais que nos chegam de certa forma, verificamos que o uso do computador, nomeadamente com acesso à internet, é mencionado por todas as formadoras, sobretudo para a elaboração de pesquisas ou para a consulta de textos digitais, por exemplo, num “*site* que tinha um artigo extremamente interessante para o tema de vida” (P4) ou para a visualização “no *youtube* de algum documentário que [...] complementa uma matéria” (P5). Também os materiais audiovisuais são muito utilizados em contexto formativo para “mostrar-lhes um vídeo” (P3) ou um programa de televisão como o “Cuidado com a Língua!” (P1). No caso da instituição CIS, a formadora referiu ter já chegado a “utilizar o rádio por causa do tema de vida”.

No que concerne aos recursos impressos, verificamos o uso da ficha, ou seja, de um instrumento fundamentalmente de natureza metodológica, que funciona como um guião para a interpretação, para a produção e para a monitorização; de certa forma, a ficha é um mediador da produção de sentidos, nomeadamente quando reveste a forma de fichas de interpretação de textos, de exercícios de conhecimento explícito da língua e de fichas informativas. Quando questionada sobre os recursos que utiliza nas sessões de formação, a formadora da EPN referiu “fichas de trabalho e pouco mais”; contudo, ao longo da entrevista fomos listando um conjunto de outros recursos, nomeadamente “gramáticas” e “manuais”, que a permitem situar numa posição de superioridade face à utilização de uma maior variedade de recursos, particularmente os impressos, em contexto formativo. Assim, o uso de recursos diversos, sem um objetivo definido, e não assumidos aquando da pergunta respeitante a este ponto de análise, leva-nos a

inferir que neste caso em particular (EPN) tratar-se-á da variação de recurso pela variação, não ficando explícita qual a relação do recurso, enquanto estratégia pedagógica, com o objetivo a alcançar.

Tratando-se da área de competência de LC, seria expectável que, na questão relativa aos recursos, o livro, particularmente o dicionário, surgisse referenciado nos discursos de todas as entrevistadas, mas, de facto, é mencionado de forma explícita apenas no discurso das formadoras de três instituições (EPN, CIS e ACD). Se excluirmos as fichas diversas e compararmos os recursos impressos mencionados pelas formadoras para o trabalho da leitura e da escrita em contexto de sessão EFA, concluímos que as revistas e os jornais surgem como sendo os suportes de textos impressos mais utilizados, sendo mais utilizados do que as gramáticas ou os manuais escolares, embora estes últimos sejam destacados e valorizados, designadamente para a realização dos “exercícios de gramática” (P5) ou para retirar “um excerto de um texto” (P4).

As revistas são suportes de textos impressos que propiciam à reprodução através da “cópia, fotomontagem” (P5) e que, pela sua facilidade de transporte, possibilitam ao formador desenhar estratégias de práticas de leitura: “trago as revistas e deixo-as ficar [em cima de uma mesa] [...] para ver se lhes desperta a atenção, se [os formandos] leem” (P1). Há também situações em que a formadora encontra “um artigo que abordava o [...] tema de vida [que estávamos a trabalhar] e, então, comprámos todos a revista e viemos todos para a sessão de revista na mão” (P3). Estratégias desta natureza podem ter como resultado que os formandos tenham começado “a ler mais a ‘Visão’ e alguns deles até já a compravam” (P3).

Uma leitura de todas as entrevistas efetuadas para este estudo, permite-nos concluir que o “quadro”, recurso “tradicionalmente” usado em contexto educativo/formativo, não surge como um suporte maior para a maioria destas formadoras, pelo menos a julgar pelos discursos aqui analisados, uma vez que foi referido, embora não muito valorizado, sendo o seu uso reduzido a um suporte de “confirmação”, como atesta a formadora da ADE quando diz que escreve “no quadro, para [os formandos] confirmarem”. A formadora da ACD salientou o recurso ao “quadro” enquanto espaço de interação com os formandos, em que “eles vão ao quadro e está tudo bem, mas eu digo ‘falta alguma coisa’, não digo o quê, e eles dizem-me ‘é o ponto final’, eles chegam lá só com a pista”.

O uso do “tradicional quadro”, enquanto suporte de objetos textuais, tal como ele surge referido pela maioria destas formadoras, revela um entendimento parcelar e redutor do que é escrever, sobretudo porque o uso que lhe é dado não vai muito além do “escrever palavras [...] que [os formandos] não sabem como se escreve” (P2). As falas desta formadora são reveladoras de formas de entender a relação entre o recurso, o seu uso e o modo de entender o ensinar, o saber, ou seja, as pessoas usam o “quadro”, fundamentalmente, para escrever “corretamente” a palavra com o objetivo de dar aos formandos a “correção” gratuita do erro, não estimulando a autocorreção. Ao invés de apontar o erro e corrigi-lo, o formador deve orientar o adulto no sentido de o levar a descobrir e a corrigir ele próprio o erro, para isso é necessário que o formando seja estimulado e desafiado pedagogicamente, seja levado a pensar, a analisar e a tomar decisões. Neste sentido, o quadro pode ser usado, como refere a formadora da ACD e já sinalizado atrás, para fornecer “pistas” ao adulto⁵².

Concluindo, há nos discursos da maioria das formadoras algumas considerações que nos permitem concluir que o uso de determinados suportes de circulação de textos como, por exemplo, as “revistas” que são colocadas em cima da mesa ou um “artigo” sobre o tema de vida, surge associado à concretização de um objetivo, daí serem fundamentalmente utilizados como componentes de estratégias pedagógicas ao serviço do ensino da leitura e da escrita, sendo que noutros casos, designadamente na EPN, não fica clara qual a real utilização que fazem dos mesmos.

Os discursos aqui apresentados permitem-nos concluir que os objetos textuais utilizados para o ensino da leitura e da escrita, disponibilizados por diferentes meios e suportes, são regulares em todas as instituições, não havendo diferenças significativas a registar. Porém, sinalizamos o facto de verificarmos um crescendo dos suportes digitais comparativamente com os impressos, nomeadamente com os livros de literatura, os dicionários, os manuais e as gramáticas. Esta progressão poder-se-á explicar pelo facto de os textos da sociedade moderna consistirem num enleado de palavras, imagens, cores e padrões sintáticos simplificados, permitindo a compreensão rápida e global, refletindo o ritmo acelerado da vida moderna, bem como as formas de comunicação “em rede” que cobrem o mundo. As mudanças nos textos e

⁵² No que concerne aos modernos “quadros interativos”, é de salientar a ausência de referências a este recurso nos discursos das formadoras, nomeadamente no da formadora da EPN, facto que diverge dos dados anteriormente apresentados neste estudo, aquando da análise das falas dos coordenadores, e que nos deram conta, pela voz do coordenador da mesma instituição, do facto de as salas de formação da EPN estarem equipadas com “quadros interativos, um computador portátil e projeção para o quadro interativo” (C2).

nos seus suportes e nos seus modos de circulação em torno das questões literárias na sociedade atual têm exigido dos leitores capacidades de literacia cada vez mais complexas, o que implica atribuir sentidos a textos multimodais, quer sejam impressos ou digitais. A língua (oral ou escrita) não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participam da composição de um texto. Nesta perspetiva, consideramos aqui a referência feita pela formadora da ADE a “outros recursos”, que não os impressos e os digitais, utilizados no ensino do texto dramático, nomeadamente “alguns elementos cénicos” que levou para as sessões e que funcionaram como estratégia para, “a partir deles, [os formandos] criarem uma personagem”.

Em suma, a sociedade atual, dominada pelo avanço das tecnologias, está a mudar e a escrita é frequentemente subordinada à imagem (Kress, 1997), logo os suportes em que circulam os textos escritos também continuarão a mudar, sendo por isso impossível prever em detalhe quais as competências específicas que os indivíduos, crianças e/ou adultos, necessitam de desenvolver hoje para fazer face às mudanças futuras; contudo, é possível que os professores/formadores os munam de um conjunto de conhecimentos, estratégias, atitudes e comportamentos que lhes permitam lidar com a evolução dos diferentes meios e recursos nos quais os textos circulam.

2.6. Avaliação da Leitura e da Escrita nos Cursos de Educação e Formação de Adultos

Quando falamos em avaliação da leitura e da escrita nestes contextos, falamos da avaliação das ações pedagógicas feitas pelos formadores, intencionais e reguladas, orientadas para o desenvolvimento das competências associadas à produção e reconhecimento de textos verbais, envolvendo sujeitos que se posicionam e são posicionados de modo diferenciado, resultado das suas vivências e experiências. A avaliação destas ações apresenta-se como extremamente complexa, particularmente porque envolve sujeitos com distintas orientações para o significado e contextos condicionados por constrangimentos vários.

Neste quadro, encontramos nos cursos em referência um conjunto de ações pedagógicas que visam avaliar, através da interação verbal, os critérios de evidência. Trata-se de distinguir, de

acordo com os critérios de evidência definidos para cada “unidade” (leitura, escrita, oralidade e linguagem não verbal), aquilo que é realmente objeto de validação daquilo que não é, ou seja, o que é pedagogicamente válido daquilo que não é e que, por isso, não se enquadra nos objetivos do processo de reconhecimento e validação de competências definidos para os cursos de educação e formação de adultos.

Nesta rubrica não é nosso objetivo fazer uma análise exaustiva sobre o processo de avaliação resultante da prática formativa nos cursos EFA, designadamente através da análise de instrumentos usados como objeto de avaliação; contudo, quisemos saber quais as práticas de avaliação que ocorrem em contexto de ações pedagógicas com os formandos, particularmente no que concerne aos aspetos valorizados pelos formadores na avaliação da leitura e da escrita dos adultos e às formas de entendimento que, dessa avaliação, fazem os formandos. Em suma, interessa-nos analisar as práticas de avaliação descritas pelos formadores e reconhecidas pelos formandos.

A avaliação, tendo como objetivo a validação dos critérios de evidência por parte de cada formando, é uma constante na prática formativa dos cursos EFA, nomeadamente nas unidades de competência da leitura e da escrita, aqui em destaque, embora não esquecendo a oralidade e a linguagem não verbal. Deste modo, a nível da leitura, as formadoras entrevistadas valorizam sobretudo o ato de ler em voz alta, com destaque para “a entoação, o cumprimento das pausas [...] porque [...] se não respeitarmos a pontuação, fica uma frase sem sentido” (P2). Para esta formadora, “a perceptibilidade das palavras que [os formandos] estão a ler” é outro aspeto a avaliar, pois “quando algum não pronuncia corretamente eu corrijo imediatamente a seguir” (P2). Os aspetos destacados por esta formadora não estão em linha com o discurso de um formando da mesma instituição que, quando se refere à leitura, diz que “não é costume lermos em voz alta” (Q4). Há, pois, uma contradição entre as práticas relatadas pela formadora da EPN, designadamente no trabalho da leitura, e as práticas percebidas pelo formando da mesma instituição, o que revela a ausência de estratégias e de metodologias de trabalho consideradas reconhecíveis pelos formandos, em função dos objetivos da formação.

Também a formadora da ADE destaca os aspetos até aqui referidos, embora realce outros, como por exemplo “a expressividade [...] [e] o ritmo”.

A formadora do CIS, por sua vez, referiu que no domínio “da leitura” valoriza “não só o facto de [os formandos] saberem ler corretamente, porque isso é um aspeto básico, mas

também se entenderam aquilo que leram”. Os formandos têm que demonstrar “se interpretam, se criticam. Nesta fase: primeiro a leitura correta, depois a leitura entendida/percebida, depois a leitura refletida. Isto é aquilo que eu avalio geralmente” (P1).

De facto, são várias as dimensões que constituem o processo de leitura e a transformam num ato complexo, envolvendo a compreensão de uma multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que “o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito” (Kleiman, 1997: 9). Avaliar a interpretação que o leitor faz do texto é avaliar a sua compreensão do mesmo, processo que requer a invocação de um “conhecimento prévio”, um conhecimento construído ao longo da vida; a leitura envolve a interação de diferentes conhecimentos, o “linguístico, o textual, o conhecimento de mundo”, que sustentam a construção do sentido do texto. Esta é uma conceção da leitura que vai ao encontro dos objetivos formulados no RCC_V2 enquanto critérios de evidência a validar no adulto e, por isso, a valorizar e a avaliar. Ainda que não seja objetivo nosso sinalizar de forma exaustiva as proximidades e os afastamentos relativamente ao RCC, anotamos que apenas a formadora do CIS se aproxima, ainda que vagamente, dos parâmetros contemplados no Referencial, nomeadamente quando enfatiza a importância da interpretação, da reflexão e da posição crítica face ao texto lido.

Também os discursos dos formandos demonstram que, na avaliação da leitura, o seu entendimento é de que para as formadoras os aspetos relacionados com o ato de ler em voz alta são os mais considerados porque “quando estou a ler, [a formadora] está atenta às pausas e à entoação” (Q1). Este enfoque na expressão da leitura é referido por diversos sujeitos: “percebo que [a formadora] chama a atenção aos colegas para que, quando fazem uma pergunta ou uma exclamação, levantem o tom de voz. Quando dizem mal as palavras têm que as ler corretamente” (S1); “quando fazemos uma peça de teatro, [a formadora] chama a nossa atenção para a entoação” (T3), menciona a necessidade de “levantar[mos] os olhos para olhar[mos] para as pessoas, [...] para tentar[mos] manter o contacto entre o que [estamos] a ler e o ambiente” (T4). Este é um aspeto valorizado, assim como o facto de que, continua o formando da ADE, a formadora “não interrompe as nossas leituras, deixa-nos acabar e depois, no final, é que nos chama a atenção para as palavras mal lidas ou para a pontuação mal feita” (T4).

Alguns formandos, ao invés, enfatizam a questão de que “como já somos todas adultas, [a formadora] não nos corrige assim [...] cada qual tem a sua maneira de falar” (R3). Infere-se

aqui uma aproximação a práticas de ensino da leitura “tradicionais”. Agora “somos todas adultas” (R3), por isso “[a formadora] manda-nos parar quando quer explicar o que lemos e, então, faz o ponto de situação, explica” (R3).

Nesta avaliação dos aspetos valorizados na leitura, destacamos também a posição da formadora da AFP que, embora igualmente preocupada com as questões associadas à leitura em voz alta, é mais cautelosa na sua resposta, designadamente porque se trata de EA, pelo que considera importante “dar um *feedback* positivo [...] mesmo que veja que não há ali uma evolução [...] não uso palavras negativas, tento usar palavras positivas” (P5). Há aqui uma preocupação com aspetos motivacionais, com a formadora a proporcionar “o reforço sempre pela positiva” (P5), de forma a dar “um incentivo à pessoa para ela perceber que [...] vejo potencialidades” (P5). Esta é uma opção considerada ao longo do processo formativo porque, reconhece, “no início, às vezes, caía no erro de chamar algumas vezes a atenção [durante a leitura dos formandos], [...] mas criava alguma desmotivação” (P5), pelo que passou a proceder de acordo com o grau de complexidade e/ou gravidade do “erro”, ou seja, “ou é um erro demasiado grave [...] e interrompo ou, então, se vir que [...] não interfere na interpretação ou não interfere no objetivo que eu quero, deixo passar e, no final, faço uma pequena avaliação qualitativa do que poderia ser melhorado” (P5).

Este destaque dado à motivação do adulto não significa, porém, que ele não seja corrigido durante a leitura em voz alta, pois, como refere um formando, “na leitura, [a formadora] diz-me que eu tenho dificuldades e pede-me para repetir as palavras, para voltar atrás, para voltar a ler. Eu pergunto-lhe o significado das palavras e ela diz-me. Ela preocupa-se com as pausas, a entoação” (S4). A leitura em voz alta é particularizada pela maioria dos formandos entrevistados, que enfatizam o facto de as formadoras darem importância à “pronúncia das palavras, a pontuação, fazer parágrafos nos sítios certos. Pronunciar aquilo que lá está escrito porque nós não sabemos falar, não sabemos pronunciar corretamente aquilo que lá está, então é muito rigorosa nisso” (R1).

Os discursos destes dois últimos formandos, de instituições diferentes, são reveladores dos modos de avaliação aqui encontrados. Há, efetivamente, nestes contextos, uma sobrevalorização da leitura perspectivada como oralização do texto, ou seja, da fluência com que se processa a verbalização oral do texto escrito, aspeto para o qual podemos encontrar explicação no facto de que, mesmo com adultos que estão num processo de formação de nível B3 (equivalência ao 9.º ano de escolar), “ainda acontece a leitura silabar” (P3). O formador

procura encontrar metodologias adequadas para o trabalho da leitura com esses casos mais particulares “e, então, nesses casos divido o texto em duas ou três linhas para que o formando se concentre naquelas duas ou três linhas. Se houver alguma palavra difícil no texto, eu própria digo-lhes como é que têm que ler”. (P3). Esta formadora deixa clara a forma como se processam os momentos de leitura nas suas sessões, em que “há sempre um momento de preparação da leitura, em silêncio, e muitas vezes [...] tento fazer-lhes uma leitura modelo, não do texto que eles vão ler, mas de outro texto”, sendo que “nos textos poéticos é sempre mais complexo do que no texto narrativo” (P3).

Há estudos que comprovam a relação entre o contacto com a escrita, particularmente através da leitura, e o desenvolvimento da expressão escrita. Ferreiro e Teberosky (1985), num estudo feito com crianças, constataram que quanto menor é o contacto diário destas com a linguagem escrita, maiores são as dificuldades reveladas na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a leitura é fundamental para o desenvolvimento da expressão escrita, mais até do que a própria produção escrita (Krashen, 1984).

Reportando-se à “influência dos hábitos de leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita”, Carvalho (1999: 75) diz que “no plano da ortografia, a leitura pode [...] facilitar a formação da imagem mental da forma como as palavras se escrevem”; no plano da “sintaxe, ler permite uma familiarização com os padrões próprios da escrita que implicam o recurso a um conjunto de mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias e assegurar a coesão do texto”; no que se refere ao “plano macro-estrutural, da leitura pode decorrer um conhecimento mais profundo das características de diferentes tipos de texto [...] o desenvolvimento de uma forma de comunicação que [...] implica uma maior explicitação”.

Como já destacado neste estudo, para um adulto, alguém que já ultrapassou a fase inicial de codificação da fala num sistema de representação escrita, escrever representa uma complexa relação de operações cognitivas e linguísticas acionadas pelo tema sobre o qual recairá a produção escrita. Conhecido o tema, segue-se um processo de seleção da informação principal (nuclear) e da secundária (complementar) que ocorre em paralelo com a escolha do vocabulário, a construção das frases e a organização das ideias, pressupondo o recurso a processos de gramaticalização que exigem do sujeito um razoável conhecimento ao nível do conhecimento explícito da língua, de forma a garantir, entre outros aspetos, a coerência e a coesão discursivas.

Referindo-se à avaliação da escrita, a coerência e a coesão textuais são aspetos relatados e valorizados pelas formadoras da ADE e da ACD. No caso da ACD, embora reconhecendo o peso que “os erros ortográficos” têm, mesmo tratando-se da escrita adulta, a formadora destaca o facto de “[valorizar] muito a organização do texto”, por exemplo, quando “peço [aos formandos] um resumo, o facto de eles saberem distinguir o que é principal do que é acessório” (P4), seleção que esta profissional avalia como sendo já um processo que envolve “competência de interpretação porque [o formando] teve a capacidade de discernir o que é [informação principal num texto] e o que não é” (P4). De facto, as formadoras reconhecem que a avaliação se processa por etapas, como destaca a formadora da ADE: “nesta fase já avalio muitas coisas, mas no início eram sobretudo coisas muito simples, como a ortografia, a sintaxe, a construção de frases simples”; no momento da entrevista, o foco estava já nos princípios da textualidade (coerência e coesão), onde nota evolução, tendo em conta “a articulação entre as ideias, a distinção entre o que são os factos e o que é a opinião deles” (P3). Os formandos reconhecem estas preocupações na avaliação da escrita, assinalando as práticas da “forma como o texto é elaborado, a acentuação, a pontuação, a ortografia, a gramática, a construção das frases. Quando o conteúdo foge ao tema, [a formadora] chama a atenção e pede para reformularmos” (T1); “[a formadora] diz-nos que é preciso mais alguma coisa, que temos que pesquisar mais ou, então, que é preciso mudar o texto todo que fizemos” (T4).

As questões relacionadas com a gramática normativa são sublinhadas nos discursos das formadoras e dos formandos, ainda que em alguns casos este destaque transpareça de forma pouco explícita, como é o caso das formadoras do CIS e da EPN.

A formadora da EPN valoriza “a acentuação, os erros ortográficos”, garantindo que estes últimos “fazem-me muita confusão”; “ao nível da construção das frases, tento sempre dar um jeito”, nomeadamente “se acho que aquela frase ficaria melhor com uma palavra mais adequada, por exemplo”. Parece, pelo discurso desta profissional, que a fase de revisão do texto e da sua reescrita está mais destinada à formadora do que aos próprios formandos; o discurso destes é coerente com o discurso da formadora, mostrando-se os sujeitos pouco explícitos relativamente aos aspetos avaliados, embora realcem a importância da correção ortográfica: “se escrever uma palavra mal, acho bem que [a formadora] chame à atenção ou quando leio uma palavra mal, também acho bem que ela chame à atenção” (Q1). Um formando afirma que “normalmente, quando fazemos um texto escrito é para entregar ou, então, fica mesmo no dossier [...] [e] a formadora chama-nos à atenção quando [o] texto [...] não está constituído da

melhor forma, [...] [nomeadamente dizendo-nos] ‘faz assim’ ou, então, faz a correção e nós vamos corrigir na forma correta” (Q4). Esta última metodologia aproxima-se muito das metodologias usadas em contexto escolar e afasta-se da metodologia proposta no RCC, que metaforiza o papel do formador enquanto guia que “poderá guiar a autocorreção” pelo próprio adulto.

No caso da instituição CIS, um formando refere que a formadora “não [...] dá logo a resposta” (F1), pois, reconhece, isso “era a facilitar demais” (F1), pelo que o procedimento normal é: “nós pensamos e dizemos-lhe ‘errei aqui’ e [a formadora] diz-nos ‘estás a ver como tu sabes escrever bem, corrige lá’” (F1). A descrição deste formando amplifica o âmbito do discurso da sua formadora, que resume a avaliação, “relativamente à escrita” (P1), à “identificação das regras e aplicação das mesmas a referidos contextos de comunicação” (P1).

No caso do curso EFA da AFP, que decorre em horário pós-laboral, a formadora reconhece que se trata de um grupo ao qual é exigido “um esforço suplementar, porque já estão cansados e têm que pensar no que escrever e isso envolve uma prática que eles não têm, o começar [‘como é que eu hei de começar?’]”; daí que a escrita seja para esta profissional um domínio difícil de trabalhar, até porque os formandos “têm muitas dificuldades [...], [além de] um vocabulário limitado” (P5); os formandos “sentem-se muito presos [...] eu tento introduzir sempre um articulador do discurso, alguma expressão que funcione como um articulador de discurso, algum esquema para os ajudar” (P5). A formadora da AFP reconhece que a nível da avaliação da escrita, as maiores dificuldades relacionam-se com o “desenvolver uma ideia, estruturá-la, ir buscar o vocabulário correto”; daí que, entrando uma vez mais na questão das metodologias, ela procure “sempre fazer um trabalho muito interativo”, com base no trabalho coletivo: “cada [formando] vai dando a sua ideia e, à medida que [todos os formandos] vão fazendo, eu vou dando a deixa, eles continuam, eu faço o plano com eles e eles vão fazendo, depois eu vou ao lugar e vou interagindo com [todos] individualmente”.

Concluindo, há um maior consenso entre formadoras e formandos quando se referem aos aspetos valorizados na avaliação da oralização da leitura, estando a parte relativa ao “processo interativo e reflexivo” (RCC_V2) (antes, durante e depois do contacto com o texto) muito diluída nos seus discursos, facto que nos revela um entendimento redutor do processo de leitura. A escrita apresenta-se como sendo o domínio no qual os formandos apresentam maiores dificuldades, nomeadamente no referente à coesão e à coerência textuais; daí também a maior

dificuldade por parte das formadoras em avaliarem este domínio que, no entanto, surge mais claro nos seus discursos relativos à avaliação.

Ainda que o grau de valorização que lhes é dado oscile de instituição para instituição, verificamos que os aspetos relacionados com a norma linguística são destacados pela maioria das formadoras e dos formandos, designadamente ao nível da leitura e da escrita corretas. No referente ao domínio da leitura, enfatizam-se as questões relacionadas com a leitura em voz alta, marcada pela entoação e pronúncia adequadas, pela marcação correta das pausas e pela expressividade. Relativamente à escrita, a valorização vai para os aspetos relacionados com a ortografia, a pontuação, a construção frásica, a coesão e a coerência discursivas. A problemática do “erro” surge sinalizada pela formadora da EPN, mas minimizada pela formadora da AFP que, não a ignorando, diz proceder tendo em conta se o erro dado “interfere na interpretação ou [...] no objetivo que eu quero”; a questão da coerência e da coesão discursivas são mais focadas pelas formadoras da ACD e da ADE. Os processos associados à leitura em voz alta aparecem enfatizados particularmente pelas formadoras da EPN, da ACD e da ADE; no CIS e na ACD assinala-se a valorização da “interpretação”.

A motivação para a leitura, outro aspeto a ter em conta na avaliação, particularmente ao nível da aprendizagem, é extremamente importante até porque exige “um esforço prolongado no tempo” que não surge dissociado do valor social da leitura nem da atividade de leitura em si; daí que, na maior parte das vezes, a “recompensa do sujeito pela leitura” seja conseguida pelo gozo que ele tira da atividade em si (Bártolo, 2004: 144). A referência a este aspeto destaca-se particularmente no discurso da formadora da AFP, embora não diretamente incidindo no tipo de atividades de leitura, mas no reforço positivo, de forma a não criar “desmotivação” durante a leitura.

Relativamente às modalidades de avaliação perceptíveis nos discursos dos entrevistados, sinalizamos o facto de nenhum dos sujeitos ter feito referência à existência de momentos de avaliação quantitativa, o que nos leva a concluir que a avaliação em contexto EFA tende a fazer-se em moldes predominantemente qualitativos, nomeadamente por apreciações que chegam aos formandos, sobretudo por via oral, durante o desenvolvimento das tarefas em contexto de formação.

Nesta fase do estudo, há, portanto, conclusões que se podem tirar, relacionadas com a avaliação, nomeadamente no respeitante aos instrumentos reguladores, aos recursos materiais,

às metodologias e aos próprios formadores, que agrupamos em três eixos principais: o primeiro relaciona-se com a avaliação da escrita em função do produto, enfatizando a questão do erro ortográfico; o segundo relaciona-se com a compreensão e a interpretação de textos; o terceiro prende-se com o conhecimento explícito da língua, isto é, com a gramática. A questão da oralidade surge bastante destacada no discurso de formadoras e formandos; contudo, referindo-se à avaliação “formal”, a leitura, a escrita e a gramática são os domínios que, de facto, mais destaque têm.

2.7. Transversalidade e Usos Quotidianos Aplicados ao Ensino da Leitura e da Escrita: alcance das aprendizagens

A leitura e a escrita são transversais a todas as outras áreas de competência, designadamente pela multiplicidade de práticas que lhes estão subjacentes, como por exemplo a simples prática de “ler um texto nas outras áreas e conseguir fazer um comentário” (S1). Esta transversalidade é percebida pela maioria dos formandos “até na Matemática”, área em que reconhecem que “é claro que trabalhamos mais com números, mas quando o professor nos dá alguma ficha, eu leio aquilo com mais atenção, consigo perceber melhor porque, além de ser números, também vêm palavras escritas” (R2). Os formandos reconhecem que o desenvolvimento das suas capacidades interpretativas é relevante e adequado para as outras áreas de competência em que estão envolvidos, bem como nos usos quotidianos “para conseguir interpretar aquilo que [as outras pessoas] falam” (T2) porque em “LC temos que aprender a interpretar as coisas, [...] é uma das bases [...] e ajuda [...] sempre nas outras áreas” (Q1).

A perceção das aprendizagens feitas em LC aplicadas às outras áreas de competência surge exemplificada no discurso de alguns formandos, nomeadamente do ponto de vista das práticas pedagógicas, porque, como referem, ajudou a “não ter medo de perguntar as coisas, [a] saber expressar” (T4) ou porque, “por exemplo, nós temos visto documentários noutras disciplinas que depois temos que resumir” (T4), por isso “aquilo que estamos a aprender em português é uma alpondra para aquilo que estamos a trabalhar nas outras disciplinas” (R1); LC surge representada no discurso deste formando como uma ajuda para as outras áreas de

competência, tratando-se, por isso, de uma área “útil”, de ligação entre todas as outras áreas de formação, embora com competências específicas às quais alguns formandos estão bastante atentos:

“[...] porque nós estamos sempre a ler e a escrever, mesmo em Matemática ou em Eletricidade. Por exemplo, agora estamos a ler bastante e temos que tomar algumas notas. Em LC nós aprendemos a organizar melhor as nossas ideias antes de as escrever e, também, aprendemos que devemos sempre sublinhar as ideias principais antes de resumirmos um texto. E aprendemos a não dar erros, ou a tentar corrigir os erros que damos, porque a formadora está sempre em cima do acontecimento. Quando ela vê que nós estamos a escrever mal olha logo para nós em sinal de ‘não é assim’ e nós já sabemos que alguma coisa está mal. Ela não corrige logo, primeiro temos que ser nós a tentar corrigir e depois é que ela nos ajuda se nós não conseguirmos sozinhos.” (F2)

Esta transferibilidade entre áreas de competência é referenciada também ao quotidiano dos próprios formandos, que valorizam a utilidade das aprendizagens feitas em LC porque “nós necessitamos no dia a dia de escrever seja o que for” (Q3). Esta transferência para o quotidiano sente-se também no seio familiar, assinaladamente quando um formando enfatiza que “a minha família diz que estou diferente na maneira de falar, estou mais educado” (S4). Esta associação que o sujeito faz do tipo de linguagem à educação, particularmente ao nível do oral, permite-nos também constatar que o facto de serem indivíduos adultos, com uma experiência de vida já alargada, leva-os a um exercício de acrescida consciencialização e de valorização das aprendizagens, porque “antes, quando eu andava na escola, não interessava, agora já tenho vontade de aprender” (F4). Encontra-se também aqui o reconhecimento da importância dos saberes adquiridos ao longo da vida, nomeadamente enquanto motor impulsionador de novas aprendizagens, porque “a minha experiência de vida faz com que queira aprender mais coisas. Sinto que agora os livros fazem falta” (F4).

Para uma grande parte dos formandos entrevistados, este regresso aos “estudos” é entendido como um regresso à escola, com tudo o que isso representa, nomeadamente através da aquisição de conhecimentos porque, reconhecem, “a nível de escrita trouxe-me coisas novas” (F4), apesar de haver muitos conteúdos que já não são propriamente novidade, mas que obrigam “a fazer reciclagem [...] a ir àquilo que eu já tinha esquecido há muito tempo” (F4). Agora, perante a necessidade de, por exemplo, “escrever uma carta à Segurança Social” (F4), se “antigamente não me importava com as vírgulas, as pausas”, a atitude modificou-se: “agora

tenho mais cuidado em pôr as pausas. Antes de acabar uma frase já vejo onde meto uma vírgula, um ponto final, um ponto de interrogação, um ponto de exclamação” (F4). Em suma, “já tenho mais cuidado” (F4).

As falas destes sujeitos permitem-nos, pois, constatar o incremento da capacidade metalinguística ou metadiscursiva, nomeadamente quando falam sobre o seu próprio uso da língua (oral ou escrito), aspeto que significa, por si só, um acréscimo das suas capacidades, ou seja, a passagem para um outro nível de uso da própria linguagem.

As aprendizagens em LC são, assim, entendidas pelos formandos como significativas, não só pela relevância que representam para as outras áreas de competência, mas também enquanto “alpondra” para as suas vidas diárias. Este é um entendimento que surge também nos discursos de algumas formadoras, que demonstram preocupações ao nível dos usos da língua aplicados a variadíssimos contextos e finalidades, nomeadamente quando os formandos têm dificuldades perante uma situação do quotidiano e “pedem [...] ajuda, trazem cartas que recebem e pedem-nos que expliquemos o que não percebem” (P1). Esta formadora apresenta um exemplo simples, mas que espelha o tipo de dificuldades que diariamente estes adultos podem encontrar ao nível dos usos da língua: “faziam muita confusão com o ‘diferido’ e o ‘indeferido’ e perguntavam-me ‘o que é isto?’” (P1).

A formadora da ACD refere que o recurso ao quotidiano dos formandos “vai surgindo naturalmente [...] não só por minha iniciativa, mas também por iniciativa deles” (P4). Esta formadora exemplifica esta realidade através da explanação de algumas dinâmicas surgidas nas sessões, envolvendo situações do quotidiano dos formandos:

“Por exemplo, na altura, quando lemos “A Trança de Inês”, [...] um formando [...] disse ‘é que eu vi um filme que me fez lembrar muito o texto que tínhamos lido na formação’. E, então, contou a história. Aquele formando teve a capacidade de [...] fazer essa leitura e fazer essa articulação [...] os exemplos que dou são sempre contextualizados numa situação do dia a dia: ‘Imagine que vai à Segurança Social. Chega lá e o que é que diz? Não vai dizer assim, vai dizer desta forma.’ Ou, então, eles já chegam à minha beira e já me perguntam ‘Olhe, formadora, eu fui a tal sítio e pediram-me para preencher isto. Eu tenho que fazer assim?’ Já trazem as situações do dia a dia para a sala de formação e, muitas vezes, até aproveito essas situações como uma atividade a explorar” (P4).

De facto, esta transposição para o quotidiano dos sujeitos é enunciada como objetivo explícito destas formadoras; para as situações de aprendizagem são convocadas experiências, são criadas circunstâncias e suscitadas práticas que perspetivam dados que são claramente externos aos contextos de formação. No entanto, esta não é uma prática comum, visto que, a contrastar com as preocupações atrás evidenciadas, surge o reconhecimento por parte da formadora da ADE que diz invocar as situações externas “menos do que gostaria”. Contudo, salienta que “aconteceu uma vez um caso de um formando que tinha que expor uma situação em tribunal e, então, pediu-me ajuda” (P3). A ajuda pedida pelo formando à formadora é, no entanto, bastante precisa: “o que ele queria era, principalmente, o modelo a seguir” (P3). O “modelo a seguir” é um documento orientador, onde constam todas as etapas a cumprir em função da produção de um determinado texto, como por exemplo o texto utilitário, de cariz funcional, que permite ao adulto mover-se na sociedade. Para aquela formadora, o “modelo a seguir” é, não raras vezes, o que faz falta a estes sujeitos porque, diz: “eu ajudei-o, embora ache que ele teria conseguido fazer a carta mesmo sem a minha ajuda” (P3).

A maioria dos problemas quotidianos relacionados com as práticas de leitura e de escrita surgem ligados a correspondência recebida e/ou a enviar, nomeadamente como diz ainda a formadora da ADE: “de vez em quando, há um ou outro que vem com alguma carta do IEFP e me pede para explicar” (P3). O pedido de ajuda à formadora para resolver uma questão pessoal relacionada com o não domínio das práticas de literacia é recorrente em quatro das cinco instituições estudadas, nomeadamente na EPN, cuja formadora destaca o facto de “um formando” lhe ter pedido para “lhe corrigir uma ata de uma reunião de condomínio” e “outra formanda” lhe ter pedido “para a ajudar a redigir uma carta de rescisão do contrato de trabalho que ela tinha”.

Confrontar as formadoras com o recurso aos usos quotidianos de leitura e de escrita dos seus formandos é, deste modo, questioná-las sobre a apropriação que fazem em contexto formativo das vidas daqueles sujeitos. Esta apropriação pode ser feita de forma planificada, pensada em função de um determinado objetivo que se pretende seja atingido pelo formando, ou de forma espontânea, resultante de uma situação não prevista no decorrer do processo formativo; como destaca a formadora da AFP, o recurso ao quotidiano dos formandos pode dar-se “não de forma imediata”, mas ocasionalmente, na prática pedagógica: “acabo sempre por aproveitar as experiências deles”. Esta formadora faz questão de sublinhar que “o meu trabalho não parte das experiências deles, parte da temática que estou a trabalhar, e aí, sim, vou buscar

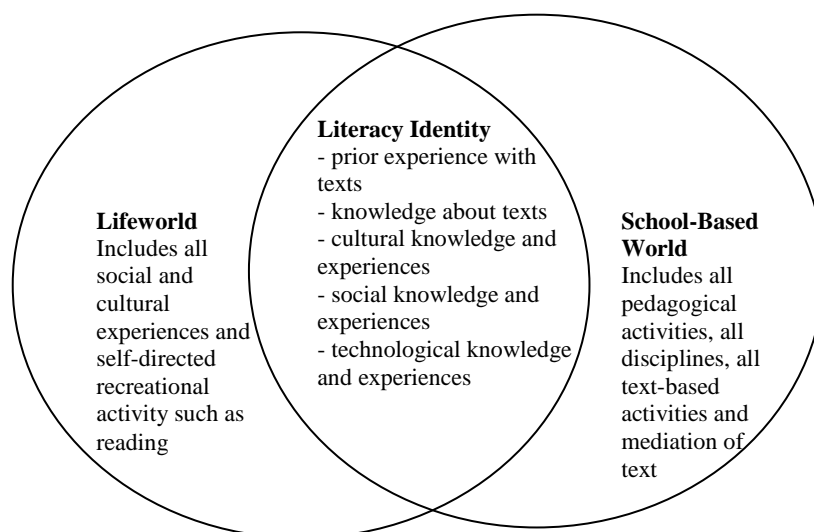
as experiências” (P5). As atividades são pensadas e planejadas de dentro para fora e de fora para dentro, ou seja, as experiências de vida surgem como um complemento e também como um foco de aprendizagem.

Independentemente dos conteúdos, das metodologias e, genericamente, das práticas assumidas, num ou noutro momento as formadoras recorrem aos usos quotidianos de leitura e de escrita dos seus formandos, nomeadamente porque, como vimos em alguns casos, são os próprios a confrontar as formadoras com questões ligadas às suas vidas, envolvendo a codificação ou a decodificação linguística.

Os usos da língua estão em todo o lado, estruturando todos os contextos: centro de formação, vida familiar, trabalho, etc. É através destes usos que, nas unidades de competência da oralidade, da leitura, da escrita e da linguagem não verbal, nós partilhamos experiências, saberes e problemas. Como destaca a formadora do CIS, os formandos “trazem a sua vida lá de fora cá para dentro [...] porque aconteceu isto ou porque aconteceu aquilo”. Contrariamente àquilo que acontece com a criança, que encontra a sua motivação para aprender no reconhecimento do professor, nomeadamente através dos reforços positivos e da valorização do trabalho produzido, o adulto sente-se mais motivado em função da perspetiva de “como os seus estudos o podem beneficiar na sua vida quotidiana” (Norbeck, 1979: 11). Quanto maior é a proximidade entre as aprendizagens em LC e as situações de uso quotidiano, maior é a motivação do formando que reconhece naqueles saberes adquiridos “utilidade” e “segurança”, particularmente quando tem “que falar com alguém” (R1).

A identidade letrada, segundo Anstey e Bull (2006: 34), “is represented as the intersection of knowledge and experience with literacy from his or her school-based world and lifeworld”. Assim, os dois autores defendem que “these domains or discourse worlds also help form a person's literacy identity, providing a repertoire of resources that a person can draw on when engaging in literate practices” (Anstey e Bull, 2006: 35). Anstey e Bull apresentam graficamente um conjunto de recursos que se conjugam na construção da “literacy identity” de um sujeito:

Figura 11: Identidade literácita: um repertório de recursos



Fonte: Anstey, M. e Bull, G. (2004: 89)

Ainda que numa ou noutra das instituições estudadas possa não ficar claro quais os sentidos dos usos de determinados objetos textuais, como pôde ser verificado a propósito dos dados apresentados em pontos de análise anteriores, o facto é que o acesso ao escrito é feito, nos contextos EFA, envolvendo diversos suportes e recursos. Citando uma vez mais Anstey e Bull (2006) “because texts are delivered by a range of platforms and may be electronic, paper or live, they will use a variety of modes and semiotic systems. Consequently they may be engaged with in various ways” (p. 32). Nas sociedades contemporâneas, são vários os meios em que o escrito circula, criando “novos” modos de aprender a leitura e a escrita, nomeadamente através dos modos de comunicação visual que são hoje dominantes e fazem com que a linguagem escrita não surja vinculada apenas ao suporte impresso.

Em suma, concluímos que a relevância daquilo que são as aprendizagens em contexto formal para a vida quotidiana dos adultos é garantido, a julgar pelas falas de algumas das formadoras, por dois movimentos de natureza complementar: as opções tomadas nos contextos de formação são perspectivadas a partir do modo como se apreende, se representa o exterior, do fora; a partir do contexto formal de formação, vai-se à procura desse fora, transpondo-o para o interior da formação. Estamos, pois, perante formas razoavelmente complexas de regulação, dentro do contexto de formação e fora do contexto de formação, sendo que essa regulação pode ser orientada pelo facto de, primeiro, o contexto de formação ser “gerado” por aquilo que são as práticas fora daquele contexto; segundo, pela projecção para fora daquilo que é feito dentro.

3. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos: efeitos

Destacado o alcance e a relevância das aprendizagens obtidas em LC no dia a dia dos formandos, procuramos neste ponto apresentar quais os efeitos que, para aqueles sujeitos, resultam da frequência do curso EFA.

Os formandos dos cursos EFA, nos casos em análise, surgem identificados nos seus discursos e nos discursos daqueles com quem interagem, nomeadamente os coordenadores e os formadores, como pessoas que tendem a olhar para o tempo anterior à frequência do curso como um tempo marcado pela falta de autoconfiança, pela baixa autoestima e pelo isolamento; conforme diz um formando do CIS: como “não sabia falar [...] não falava com ninguém” (F4).

Estamos perante um percurso de vida anterior à entrada no curso EFA atravessado por carências múltiplas que marcam a vida destes sujeitos, nomeadamente carências sociais e económicas. A entrada no curso EFA é, então, não raras vezes associada a uma oportunidade de mudança, de transformação, de passagem para uma condição de vida melhor, que possa alterar, por exemplo, “o facto de estar desempregada” (T2) e “a nível profissional [...] a minha carreira” (Q3). A marcação da condição de “desempregado” é uma realidade na apresentação que de si fazem os formandos, particularmente referindo-se ao desejo que projetam sobre a vida futura, em que a dimensão do trabalho surge muito valorizada.

O olhar sobre os efeitos decorrentes da formação tende, assim, a relevar nestes sujeitos a transformação como marca maior, particularmente as transformações ocorridas ao nível da relação com o(s) outro(s), com o acesso a novos conhecimentos e novos modos de fazer, que podem envolver a superação das capacidades que os formandos tinham antes da entrada no percurso formativo, nomeadamente ao nível dos usos das ferramentas literárias “da escrita e da oralidade” (S2), do “conseguir entender um texto” (Q2) ou “usar o dicionário” (Q2).

3.1. Empenhamento e Motivação dos Formandos: evidências

Analisado o alcance das aprendizagens, assim como os efeitos resultantes para os formandos da frequência do curso EFA, parece-nos neste lugar importante percebermos qual a

predisposição e motivação destes adultos para a realização das tarefas propostas em LC e, conseqüentemente, para as aprendizagens correspondentes.

Assim, embora já tenhamos constatado noutro momento do trabalho que as aprendizagens nos domínios da leitura e da escrita não surgem como motivação para a procura destes cursos por parte dos formandos, consideramos que, em contexto de formação, os conteúdos e as práticas possam ser causa de atitudes e comportamentos indicadores de motivação e de empenho por parte destes sujeitos. No processo formativo, o empenho com que um adulto realiza uma determinada tarefa está não só relacionado com a qualidade da aprendizagem, mas também com o nível de motivação, uma vez que se o formando, frente a uma dificuldade, começa a ter sentimentos de baixa autoestima, a aprendizagem, o empenho e a motivação poderão ficar comprometidas.

Nesta perspetiva, interessou-nos conhecer a predisposição dos formandos para as aprendizagens especializadas nas quatro unidades da área de competência de LC. Começaremos, assim, por destacar primeiramente aspetos que nos parecem mais pertinentes atendendo ao nosso objeto de análise, para, posteriormente, passarmos para asserções mais gerais que, embora importantes para percebermos a receção das iniciativas EFA, não se apresentam como centrais face ao nosso objeto.

O primeiro aspeto que consideramos importante destacar prende-se com a relevância que estes cursos representam no contexto familiar do adulto, nomeadamente porque os sujeitos se sentem parte ativa na construção do sucesso escolar dos seus filhos “por exemplo, quando [...] trazem alguma coisa da escola” (S3); através destes cursos induzem-se práticas de literacia na família potencializadoras da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças, porque o sujeito adulto reconhece que “dantes lia-lhe só a estorinha [...] mas agora já lhe explico tudo ao pormenor e ela também percebe tudo” (Q1). Se por um lado se percebe nas falas destes formandos ganhos ao nível da interação pais/filhos, agora muito mais próxima do ponto de vista das práticas associadas à leitura e à escrita, por outro lado, os formandos reconhecem nas aprendizagens realizadas e nas competências de literacia adquiridas ganhos face aos conhecimentos que tinham antes de entrarem para o curso.

Nesta linha de análise, consideramos que estes cursos podem contribuir para modificar a interação no seio do agregado familiar, nomeadamente no quadro da realização das tarefas da formação, porque “os meus filhos ajudam-me muito” (T4) e “quando tenho alguma dificuldade

pergunto ao meu marido e, às vezes, até aos meus filhos” (T4). Para estes adultos é importante o apoio e o reconhecimento da família, como confirma particularmente a formadora da ADE, quando sublinha o desejo de que “a maioria quer, de facto, seguir para um 12.º ano”, nomeadamente num caso em particular de uma formanda que “quer ir para a universidade com o filho” (P3).

Saber que as aprendizagens adquiridas têm reconhecimento por parte dos outros é um fator importante, a ter em conta na identificação da motivação e predisposição do sujeito para a área de competência de LC, nomeadamente porque este reconhecimento representa igualmente para o adulto uma avaliação do seu trabalho, de que as atividades para o desenvolvimento das suas competências de literacia são intrínsecas e pessoalmente valiosas também para a construção de significados acerca do mundo que os rodeia. Esta é uma conceção que pressupõe, como refere a formadora do CIS, “que todos eles entendem a importância deste domínio”, apesar de reconhecer que “nem todos valorizam da mesma forma [a área de competência], no sentido em que nem todos se esforçam da mesma maneira” (P1).

O domínio da linguagem, particularmente da linguagem oral, surge enfatizado no discurso das formandas “empenhadas e motivadas” (P5) da AFP, porque as aprendizagens em LC têm tido resultados aplicados a contextos diversos, como destaca uma das formandas, “sobretudo ao nível do trato com terceiros. Agora estou mesmo mais segura quando tenho que falar com alguém” (R1). Esta é uma evidência específica que, ao nível do desenvolvimento de práticas e de conhecimentos especializados obtidos em contexto de formação, se traduz em resultados potenciadores de motivação e de empenho.

No seguimento de todas estas considerações, os temas de vida, com a realização de atividades de leitura e de escrita pessoal e socialmente significativas para o adulto, podem apresentar-se igualmente como um foco de motivação e empenhamento nestes cursos, em especial na área de LC.

As transformações ocorridas nos formandos, segundo a formadora do CIS, têm conseqüências favoráveis, particularmente para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, pois os formandos já “fazem o esquema da ideia e, depois, passam à escrita. Leem, já sabem que leem duas vezes agora” (P1). Esta disposição conduz à criação de um contexto formativo favorável às aprendizagens e também à interação pedagógica, uma vez que a

formadora considera que “em sessão todos trabalham [...] todos perguntam e fazem os exercícios que eu peço, uns com mais sucesso, outros com menos” (P1).

No âmbito de considerações mais gerais, a formadora da EPN refere o “caso particular de uma formanda” que, considera, “não deveria estar neste grupo porque ela está aqui para aprender, [...]. Reconhece quando não sabe, [...] está sempre disposta a fazer as atividades propostas de bom grado, quer seja individualmente quer seja em grupo”. Este é um caso que se destaca por ser “uma pessoa extremamente interessada e empenhada” (P2) e, por isso, “foge um bocado à regra do grupo, porque o grupo, no geral, tem evidências pouco positivas, principalmente ao nível da motivação” (P2), a qual “relaciona-se precisamente com a falta de empenho” (P2). A motivação e o empenho surgem, assim, comprometidos, também porque as tarefas são assumidas como algo não útil, o que leva a “desabafos” da própria formadora, do género “acabaram por fazer porque, como lhes disse, quando chegar o momento da avaliação vão ter uma nota de acordo com aquilo que têm feito” (P2). Mais uma vez, constatamos a proximidade ao ensino escolar “regular”, um contexto onde a avaliação quantitativa do aluno se traduz numa “nota”, contrariamente à avaliação do adulto que, nestes contextos EFA, está mais próxima da apreciação qualitativa feita pelo formador e que se traduz na validação, ou não, dos critérios de evidência. Claramente numa posição de alguma tensão com os formandos, porque, “por exemplo, eles recusam-se a fazer trabalhos em casa” (P2), esta formadora da EPN apresenta-se desmotivada, reconhecendo que “ há dias em que [...] esgotaram-se-me as ideias, [...] porque é um grupo difícil”.

Talvez pela falta de experiência em EA e também pela falta de formação específica no domínio das literacias, o facto é que das cinco formadoras entrevistadas, a formadora da EPN é a que surge mais agarrada às metodologias “tradicionais”, as quais, de forma espontânea e natural, emergem no seu discurso. Neste ponto destaca-se a referência aos “trabalhos em casa” (P2), prática enraizada no ensino escolar “regular” com crianças e jovens, cujas responsabilidades de vida fora do contexto educativo em nada se aproximam das destes sujeitos adultos. Há um sentimento de frustração no discurso desta formadora, muito desmotivada face ao “grupo” que classifica de “difícil”.

Posição contrária tem a formadora da AFP: “noto que [os formandos] respeitam-me e à disciplina e esforçam-se por fazer e não criam qualquer estratégia para fugir ao trabalho. Eles, de facto, fazem e empenham-se”.

O CIS e a ACD apresentam-se como sendo as entidades formadoras em cujos cursos se verifica uma maior sintonia entre formadoras e formandos, fator preponderante quando se trata, sobretudo, de motivar o adulto. As dificuldades parecem não ser sinónimo de desmotivação ou de falta de empenho, como sublinha a formadora da ACD quando se refere às suas formandas, que qualifica como “impecáveis sob o ponto de vista do empenho. Eu acho que elas não fazem mais porque não podem. São interessadas, são empenhadas, estão motivadas”, apesar das suas limitações porque “têm muitas dificuldades [...] mas fazem e querem melhorar” (P4). A formadora destaca que, “neste grupo em particular”, não nota que “estejam ali só pela bolsa, mas noutros grupos sim” (P4).

O facto de os formandos receberem uma bolsa de formação é um aspeto reconhecido pelas formadoras como não tendo um impacto positivo na motivação e no empenho dos sujeitos; sublinha a formadora do CIS: “hoje em dia, o que acontece muitas vezes é que o formando está cá porque precisa de receber a bolsa de formação ou, então, porque perde o subsídio de desemprego; [...] este tipo de situação tem aumentado nos últimos tempos”. Se a “bolsa” pode funcionar como uma alavanca para a entrada num curso EFA, pode também, na perspetiva desta formadora, ter impactos negativos na seleção, por exemplo: “ter alguns adultos com a expectativa de entrar, por exemplo, no curso de cozinha e estar a fazer um curso de pastelaria, por exemplo, porque alguém achou que cozinha e pastelaria têm tudo a ver” (P1).

Embora a “bolsa” surja mencionada no discurso da maioria das formadoras entrevistadas, nomeadamente para se referirem àquilo que a experiência em EA, especificamente em cursos EFA, lhes permite observar, a verdade é que, nestes cursos em particular, ela apresenta-se como um fator condicionador do empenhamento e da motivação por parte dos formandos, sobretudo no caso da EPN, cuja formadora acha que “a motivação é essencial, é a base, mas [...] a maioria está ali pelo dinheiro que recebe no final do mês”. Também no caso da ADE, embora não se referindo especificamente à “bolsa de formação”, a formadora reconhece que, apesar de “a grande maioria [...] [estar] motivada para continuar”, há “outros [formandos] com outros interesses [...]”, e destaca, por exemplo, que “o estágio, neste grupo, [...] não é tema de conversa, no entanto querem saber quanto é que vão receber”. Esta formadora reconhece, no entanto, que há exceções e “o facto de alguns [...] quererem ir para um EFA de 12.º ano é uma evidência positiva” (P3).

Resumindo, concluímos que, embora reconhecendo-se, genericamente, a existência de falta de motivação e de empenho, há, no entanto, evidências positivas por parte da maioria dos

formandos de todos os grupos, reconhecíveis, entre outros, no campo familiar (literacia familiar), no campo pessoal (práticas de literacia em contextos diversos) e no campo formativo, em contexto de sessão, com participação ativa em todas as tarefas.

Outra conclusão a retirar prende-se com o facto de as formadoras centrarem a análise da predisposição para a área de competência de LC exclusivamente no formando que, depreendemos das suas falas, é o principal responsável pela motivação e empenho para as aprendizagens em LC, estando o formador, assim como as estratégias e os saberes especializados, relegados para um lugar muito pouco visível nos seus discursos; as suas falas distanciam-se fortemente do objeto língua, sendo as questões associadas aos saberes especializados aqui em jogo diminuídas na sua importância, ou seja, as questões da comunicação, mais ainda da comunicação escrita, têm uma posição muito secundária. Estaremos perante uma abordagem quase psicologista, como resultado de algum viés da leitura que é feita pelas formadoras dos cursos EFA em análise.

Como assinala Norbeck (1979: 11), “o papel do adulto influencia diretamente certas coisas que afetam a sua participação na educação de adultos”. Muitas vezes, a desmotivação e o pouco empenho podem resultar de diversos fatores como a fadiga (AFP), as relações interpessoais no seio do grupo (EPN), o recurso a exigências desajustadas, a estratégias e a metodologias inadequadas face aos adultos (EPN) ou as variantes económicas (ADE), tendo assim o formador um papel preponderante no sentido de esbater todos estes “impedimentos”, que coíbem a evolução, a dinâmica e a comunicação dentro do coletivo. Assim, atrevemo-nos a acrescentar que ao formador cabe também a responsabilidade de motivar os formandos através da transmissão de saberes especializados conjugados com estratégias pedagógicas adequadas a este público. É notória a não referência ao papel do formador de línguas nesta difícil tarefa de motivar o adulto para o domínio das literacias. As falas destes sujeitos dão um maior enfoque às responsabilidades e às práticas dos formandos do que às suas próprias responsabilidades e práticas. Fica por esclarecer se essas práticas são pensadas, planificadas e perspetivadas também tendo em conta a motivação e o empenhamento dos sujeitos em tudo o que envolva práticas de literacia em contexto de formação.

3.2. Efeitos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos nas Práticas de Leitura e de Escrita

Hoje, os usos de literacia, designadamente nos campos pessoal, profissional e social, revestem-se de suma importância, exigindo por parte dos sujeitos atualizações constantes, adequadas ao desenvolvimento de novas ferramentas, nomeadamente as novas tecnologias da informação e da comunicação. Diariamente, as pessoas interagem “com textos escritos que são elementos constitutivos de contextos de trabalho, com textos cuja leitura é condição para a obtenção de informação relevante; há, por outro lado, cidadãos que leem para se recrearem” (Castro e Sousa, 1998a: 39). As pessoas leem e escrevem com diferentes propósitos, havendo, por isso, vários tipos de leitura e de escrita.

Naturalmente, no caso dos cursos EFA, coordenadores e formadores criam expectativas no início da formação que, no final, esperam ver concretizadas; de facto, a maioria dos sujeitos entrevistados “espera” que, depois do processo formativo, o formando saia “mais capaz”, embora esta seja uma expectativa cujo grau de certeza não surge claro nas suas falas. Esta insegurança quanto às capacidades dos adultos após a conclusão do curso EFA surge no discurso do coordenador da AFP, quando este sublinha que espera “que as ferramentas” dadas no curso “tornem [os formandos] pessoas mais capazes para desenvolver determinadas tarefas que, até aqui, lhes eram impossíveis ou difíceis de concretizar”; porém, considera que “dizer que estes adultos [...] vão ser totalmente autónomos é, talvez, uma grande ambição”. O coordenador da AFP sublinha que o facto de os formandos serem “capazes de saber procurar as ferramentas e os modelos que os ajudem a resolver um determinado problema [...] é o grande objetivo da Educação e Formação de Adultos”.

Neste ponto específico, que toca a “autonomia do formando”, a linha de raciocínio do coordenador da AFP cruza-se com a da formadora da mesma instituição que considera, por exemplo, que se um formando precisar de “escrever uma declaração” ele pode dizer que “já não [se lembra] muito bem”, mas se pensar e refletir naquilo que aprendeu nas sessões, nomeadamente que “a professora [lhe] disse que podia tirar esta ideia ou [...] investigar num livro, no caderno”, esse formando terá as ferramentas necessárias para superar com sucesso as dificuldades de escrita com as quais se deparará na sua vida quotidiana. A formadora considera que o formando sabe que pode “recolher informação, muitas vezes, no imediato” (P5); daí

também os ganhos sentidos em “termos de destreza, não só na parte tecnológica, [...] mais destreza de raciocínio” (P5). Todavia, esta formadora não se considera “utópica” ao ponto de achar que tudo será positivo depois de terminado o curso EFA. A diferença é que ela considera que “eles evoluíram” na medida em que “se eles sentirem dificuldades, sabem onde procurar” (P5).

A destreza supramencionada poder-se-á também depreender no discurso do coordenador da EPN, o qual, referindo-se ao “curso em particular de Assistente Administrativo, onde têm que usar obrigatoriamente a linguagem oral e a linguagem escrita”, acredita que os formandos “sairão com um domínio da linguagem muito mais seguro”; porém, reconhece que “eles melhoram significativamente, mas não excepcionalmente, porque isso depois tem muito a ver com [...] [a] continuidade do uso da escrita e da leitura”. Este coordenador destaca a importância das práticas desenvolvidas pelo formando depois de terminar o curso EFA, particularmente “porque necessita sempre de uma constante atualização, de uma constante repetição do ato de ler e de escrever” (C2). A ênfase dada ao treino surge porque, explica o coordenador, “se o formando [...] faz o curso de administrativo e depois [...] deixou de ter contacto com a escrita, este formando teve melhorias, mas vai regredir automaticamente e imediatamente” (C2). Assim, defende, o formando necessita de “realmente continuar a exercitar a sua escrita e a sua leitura senão vai estagnar” (C2), porque “no final deste curso estes formandos são pessoas capazes para exercer a atividade de Administrativo [...]. É o formando que pega no telefone, que faz o ofício a enviar às entidades, é quem envia esse ofício às entidades por carta ou por fax, redige as cartas” (C2), por isso, conclui, “obviamente, no final do processo, ele tem competência para exercer a atividade” (C2).

A maioria dos coordenadores, designadamente o da EPN, embora não se referindo em concreto ao grupo de formandos dos cursos estudados, uma vez que todos fazem referência a experiências anteriores, com outros cursos EFA, assegura que, no final, os adultos “ficam [também] muito mais ricos culturalmente e com outros interesses que até agora não tinham” (C2). A questão das práticas culturais, nomeadamente da consolidação dessas práticas, é também sublinhada pela formadora da AFP, que realça os efeitos “em termos de sensibilidade, [...] a nível cultural, ir a um teatro, ir a um cinema, ir a uma biblioteca, ir à Casa das Artes”, porque agora os seus formandos já “não acham que seja uma perda de tempo”. Os interesses culturais aqui destacados enfatizam sobretudo as ações pedagógicas nas quais os formandos estão, ou estiveram, envolvidos, reduzindo a questão dos efeitos dos cursos EFA nas suas

práticas de leitura e de escrita quotidianas a considerações muito superficiais, do género “[os formandos] vão continuar com dificuldades” (P5).

Coordenadores e formadoras reconhecem que o contexto, a prática e o modo como se operacionalizam potencialidades, capacidades, ferramentas, etc. se apresentam fortemente interligados. Este é um reconhecimento muito construído a partir da experiência concreta das formadoras, ainda que assumam que a consolidação das aprendizagens fica muito dependente daquilo que são as vidas destes formandos, nomeadamente das práticas que as pessoas desenvolvem após a conclusão do curso EFA.

Naquilo que diz o coordenador responsável da EPN e naquilo que a formadora diz, não encontramos o mesmo grau de certeza, visto que a formadora “espera” que os adultos venham a “não [conseguir] estranhar tanto quando leem um texto, vão enriquecer o vocabulário deles (pelo menos assim espero), vão saber escrever melhor”. Esta formadora acha que “terem um esquema mental para escreverem com clareza e correção, isso seria o ideal para o curso e para eles”; contudo, não é tão “otimista” como o coordenador, pois sabe “que tenho ali formandos com muitas dificuldades em ler, em escrever, com um vocabulário muito reduzido”. Para esta profissional, seria bom “se [os formandos] pudessem alargar o seu vocabulário, ler melhor e escrever melhor, quer a nível ortográfico, quer a nível gramatical, quer ao nível da escrita de uma carta [...] se eles no final do curso souberem fazer isso dou-me por muito satisfeita” (P2).

Este quadro de certezas e incertezas quanto aos efeitos provocados nos adultos no final do percurso EFA surge também presente no caso da instituição CIS, onde a formadora assevera que os ganhos que decorrem para os formandos da frequência destas ações são visíveis a todos os níveis e exemplifica que a “ nível profissional é garantido. Saber falar, saber escrever, saber estar, tudo isso os vai valorizar” (P1); assim como “também, por exemplo, no contexto familiar e como valorização pessoal” (P1) porque, adianta, fazendo referência à literacia em contexto familiar, “muitos deles, aquilo que aprendem aqui acabam por transportar para os filhos, acabam por partilhar depois um bocadinho em casa aquilo que conseguiram aprender cá” (P1). Esta formadora enfatiza, de facto, que os ganhos para o adulto são “em todos os sentidos”, “mesmo no contexto social” porque “eles próprios sentem-se mais realizados, sentem-se mais valorizados na própria sociedade [...] têm mais oportunidades de emprego, porque fazem uma figura [...] melhor numa entrevista para um posto de trabalho” (P1). Desta valorização infere-se, sobretudo, o aumento da autoestima do adulto; os benefícios que resultam para o adulto

passarão em grande medida pela questão do olhar que ele começa a ter de si próprio, alguém que se começa a autovalorizar.

Neste contexto, o coordenador do CIS reduplica o seu anseio através de dois reticentes “Eu espero que sim... Eu espero que sim...”. Este desejo aliado à dúvida faz resvalar o seu discurso para as questões conteudísticas e metodológicas discutidas “em todas as reuniões formativas” (C1) e nas quais, diz, “eu peço sempre aos formadores que corrijam os trabalhos deles”, dando grande destaque, como já vimos em momentos anteriores deste estudo, ao “aspecto ortográfico e de leitura” (C1). Esta preocupação leva-o a acreditar que, “se calhar, com esta insistência e com tanta escrita que eles fazem, e o computador ajuda um bocadinho nisso porque reconhece imediatamente os erros ortográficos e até de construção das frases”, os formandos se tornam “pessoas mais qualificadas” (C1) e exemplifica dizendo que “há formandos que não conseguiam falar em público e agora já falam, estão muito mais soltos a nível oral” (C1).

Nos casos ACD e ADE encontramos posições aproximadas entre os entrevistados das duas instituições, relativamente aos ganhos dos sujeitos adultos face à frequência do curso EFA. No caso da ADE, o coordenador considera que os ganhos se verificam “mais ao nível da leitura porque ao nível da escrita é mais difícil eles conseguirem”. Este coordenador considera que o processo da formação de adultos “tem que ser muito repensado” porque “ao nível da escrita, nós não conseguimos chegar tanto e essa perceção eu tenho-a muito clara. Ao nível da leitura, os saltos são muito bons, muito mesmo”. A evidência que ele encontra para justificar o facto de os ganhos na leitura serem superiores aos da escrita é exemplificada referindo-se a um formando que teve, enquanto formador de Cidadania e Empregabilidade, em que antes da entrada no curso “era uma pessoa em que a vida dele era de trabalho [...] e a partir das 2h. da tarde ia para casa e estava em casa e no café [...] estamos a falar de uma pessoa com 33, 34 anos” (C3). Para este sujeito, diz o coordenador, “mais nada era importante, a não ser beber umas cervejas e estar com os amigos no café a ver futebol, [mas] a sua vida mudou” (C3) e, hoje, quando encontra esse formando ele diz-lhe que “agora [está] em casa, [...] a ler [...] na internet ou a pesquisar sempre algo mais” (C3). Este aspeto destacado por este coordenador é curioso na medida em que se faz um juízo de valor sobre os comportamentos sociais das pessoas, nos quais certas práticas são consideradas como menos legítimas face a outras, mais legítimas.

A formadora desta última entidade acha que a frequência no curso EFA “essencialmente, os torna mais capazes de lidar com a sociedade que, cada vez mais, valoriza as questões da leitura e da escrita” (P3). Sem especificar de que modo os formandos se tornam “mais capazes”, continua com um conjunto de considerações que nos remetem para a “transposição fictiva da linguagem” (Fonseca, 1994), designadamente quando diz que procurou “dar-lhes liberdade para perceberem que através da leitura e da escrita podem “viajar”, podem “sonhar”, chegar a mundos que, de outra forma, não chegariam” (P3) e, desta forma, “estes foram os grandes ganhos que eles conseguiram alcançar” (P3). Isto permite-nos concluir que os efeitos atribuídos a estes formandos (ADE) situam-se, como já evidenciado noutros lugares, ao nível da dimensão “fictiva” da linguagem, que permite aos formandos aceder a mundos diversos, a mundos empíricos, a mundos alternativos ao mundo real, criados pela própria personagem.

A formadora da ADE considera que os formandos, depois de frequentarem o curso EFA, estão “aptos porque, primeiro, desmistificam a leitura que, nesta fase, já não é um ‘bicho de sete cabeças’. Eles já conseguem pegar num livro, folheá-lo e ler algumas páginas, num caso ou noutro, eventualmente, ler um livro integral”. O livro passou a ser um instrumento de leitura e, refere a formadora, também destacando a importância da literacia familiar, “já consegui que eles comessem a comprar livros para os filhos e os motivassem a ler [...] já não veem o livro como sendo de uma elite. Qualquer pessoa pode ler”. Esta evolução a nível da leitura é destacada também a nível dos usos diários, pois considera que os seus formandos “também se tornaram aptos a ler qualquer documento mais funcional, do dia a dia deles, sendo capazes de o compreender, mesmo sendo retirado da internet”. Embora a escrita não surja destacada no seu discurso, que enfatiza os ganhos no domínio da leitura, esta formadora da ADE considera que os formandos “desenvolveram bastante a escrita”, nomeadamente ao nível da produção de “textos de opinião”, género no qual eles agora “são mais capazes”, até porque, conclui a formadora, “também o lado criativo deles foi desenvolvido”. Mais uma vez, verificamos o sobrevalorizar da “ficção”, ou seja, da capacidade de criar mundos possíveis e conferir-lhes uma existência textual.

O curso EFA da ACD, em relação aos anteriores, era o que contava com menos tempo de formação aquando da realização das entrevistas (6 meses de formação), pelo que tanto o coordenador como a formadora foram mais cautelosos ao referirem-se aos ganhos que decorrerão para os formandos da frequência destas ações nos domínios da leitura e da escrita. O primeiro baseia parte da sua resposta em ações passadas com outros cursos EFA e a segunda cingiu-se ao observado até então. Assim, mesmo assumindo esta condicionante, o coordenador

afirma que, “sem dúvida”, os adultos ficarão mais qualificados nos domínios da leitura e da escrita, “até porque nas atividades que vamos desenvolvendo no âmbito dos temas de vida, a leitura, a escrita, a pesquisa e tratamento de informação estão sempre presentes” (C4). Neste sentido, reconhece “o trabalho dos formadores [...] porque têm desenvolvido um trabalho com os formandos de sugestão de livros para eles lerem”. Para este coordenador, a atividade em que os formandos “começam com uns [livros] de leitura mais fácil, que sirvam para que eles ganhem o gosto pela leitura” é de valorizar porque, “por exemplo, já tive um formando, num curso de Geriatria, que não pegava num livro, não tinha qualquer hábito de leitura e começou a ler aqui no curso. Lia e todos os dias me trazia uma informação nova [...] estava muito diferente enquanto pessoa leitora”. Este coordenador destaca que “outra evidência é que, muitas vezes, os formandos quando chegam à ACD nem conseguem preencher a ficha de inscrição [...], no final do curso já são capazes de o fazer se se quiserem inscrever, por exemplo, no nível secundário, sem ter que recorrer à ajuda de outras pessoas”, sendo que “há formandos que chegam aqui muito ‘apagados’ [...] [e] à medida que o curso vai avançando, vão[-se] revelando muito ao nível das suas capacidades de aprendizagem” (C4).

Esta evolução é também sentida pela formadora da ACD, uma vez que “apesar de ainda estar numa fase inicial, eles já sentem esses efeitos positivos” (P4). Estes efeitos foram logo notados pela formadora, pois, quando os formandos “começaram a escrever os primeiros comentários diziam-me sempre ‘eu já não escrevo há não sei quantos anos’ ou ‘eu já nem sei escrever’, ‘cada palavra cada erro’” (P4). Este impacto inicial do regresso à escrita de forma assídua foi ultrapassado e “agora, quando eles escrevem, já o fazem sem dramas e já têm uma preocupação de reler aquilo que escreveram” (P4). Este é um ponto sublinhado pela formadora que “tinha ali pessoas que não iniciavam uma frase com letra maiúscula, que não terminavam uma frase com um ponto final, que escreviam frases incompletas” (P4), mas que agora “já iniciam um parágrafo direito, já usam maiúsculas e minúsculas, já vão pontuando” (P4). O coordenador enfatiza os ganhos ao nível da leitura e a formadora, sobretudo, ao nível da escrita, pelo que apresenta algumas metodologias que foi usando nas sessões com o objetivo de, à semelhança do destacado no caso do grupo da AFP, “estimular a autonomia”.

Sintetizando, sublinhamos a presença de graus de certeza elevados, relativamente aos efeitos dos cursos EFA nas práticas de leitura e de escrita, muito variáveis nos discursos dos nossos entrevistados. A maioria dos coordenadores e dos formadores destacaram que, no final do percurso EFA, há sempre ganhos positivos para os formandos nos domínios da leitura e da

escrita, ainda que considerem que eles continuarão com dificuldades nos usos de literacia, embora diferentes e menos acentuadas do que aquelas que tinham aquando da entrada no curso EFA. A maioria está consciente da importância dos contextos nos quais se movimentarão estes adultos, como refere o coordenador da EPN quando convoca para o seu discurso a questão metodológica do “treino” e da “repetição” após o término do curso EFA, porque se o adulto “realmente continuar a exercitar a sua escrita e a sua leitura não vai estagnar” (C2). De facto, os estudos existentes sobre esta matéria, e já abordados na primeira parte deste trabalho, mostram que estes domínios precisam de ser exercitados (Ajuriaguerra *et alii*, 1988; Ferreira e Teberosky, 1991).

Assim, relativamente aos efeitos reportados no campo das literacias, verificamo-los ao nível:

- i - da literacia em contexto familiar (ADE, CIS), particularmente ao nível do apoio escolar aos filhos, contribuindo para que estes sujeitos adultos se sintam parte integrante do sucesso escolar dos seus educandos;
- ii - do desenvolvimento da expressão oral (CIS), particularmente ao nível da interação com o outro, no âmbito das relações interpessoais;
- iii - da construção de conhecimento através da leitura e da escrita (ADE), enquanto ferramentas que podem levar o sujeito a conhecer outras realidades, a “viajar” através da dimensão “fictiva da linguagem”;
- iv - dos hábitos de leitura (ADE, ACD);
- v - dos hábitos de escrita (ACD), ainda que pouco evidentes;
- vi - da linguagem ao serviço das práticas sociais (AFP), designadamente no contacto com outras formas de expressão (teatro, cinema, etc.);
- vii - da autonomia do adulto, assinaladamente ao nível dos usos da escrita e da leitura na vida pessoal e profissional (AFP, EPN, CIS e ACD), destacando-se o trabalho destes domínios aplicados ao quotidiano dos sujeitos, particularmente ao nível da expressão e da compreensão, através da criação de instrumentos modelo, aos quais possam recorrer caso necessitem de, por exemplo, elaborar um currículo ou uma carta (AFP, ADE).

Relativamente aos ganhos mais genéricos reportados no âmbito da EA, verificamo-los ao nível:

i - do enriquecimento e sensibilidade cultural (AFP), nomeadamente porque estes cursos lhes podem permitir o acesso a espaços culturais, também propícios às práticas de literacia, como por exemplo a ida às bibliotecas municipais ou a ida ao teatro;

ii - da autoestima do adulto (CIS), que aumenta em função do acréscimo das competências.

3.3. As Aprendizagens Relevantes em “Linguagem e Comunicação” do Ponto de Vista dos Formandos

Para fecharmos a análise dos dados, procedemos à construção de um quadro, que resulta das respostas dos formandos de cada instituição relativamente à aprendizagem que, para eles, foi a mais importante na área de competência de LC. As respostas obtidas foram enquadradas nas categorias oralidade, leitura, escrita e linguagem não verbal.

Com o objetivo de não reduzirmos este ponto de análise final a uma enumeração simples de atividades e/ou aprendizagens valorizadas, decidimos no decorrer das entrevistas solicitar aos formandos que explicassem o porquê de considerarem aquela, ou aquelas aprendizagens (no caso de terem escolhido mais do que uma), como sendo a(s) mais importante(s) a retirar do curso EFA frequentado, particularmente na área de competência de LC⁵³.

⁵³ Por estarmos a lidar com um universo de vinte formandos, logo vinte entrevistas, e por verificarmos que há alguma homogeneidade nas escolhas feitas dentro de cada instituição, decidimos para este lugar não convocar as falas de todos os formandos, até porque todas têm expressão no quadro síntese, mas cingir-nos àquelas que, pela sua relevância neste contexto da educação em literacia, mais se destacam, designadamente no respeitante aos modos de entendimento e de concretização de práticas dentro e fora do contexto de formação EFA.

Quadro 15: Unidades de competência valorizadas pelos formandos

		Unidades de Competência			
		Oralidade	Leitura	Escrita	Linguagem Não Verbal
Formandos					
EPN	Q1		X	X	
	Q2	X	X		
	Q3		X		
	Q4		X		
AFP	S1		X		
	S2	X	X	X	
	S3			X	
	S4		X		
CIS	F1			X	
	F2	X		X	
	F3			X	
	F4	X		X	
ACD	R1	X	X	X	X
	R2			X	
	R3	X	X	X	X
	R4		X	X	
ADE	T1			X	
	T2			X	
	T3			X	
	T4	X			

A linguagem não verbal surge como a unidade cujas aprendizagens são consideradas de menor importância face às competências adquiridas nas diferentes vertentes da linguagem verbal, aparecendo referida apenas por dois formandos, embora estes a coloquem no mesmo patamar das aprendizagens das outras unidades de competência, uma vez que se referiram às quatro como sendo igualmente importantes; contudo, sublinhamos o facto de um dos formandos associar a competência da “interpretação” (R1) ao “texto escrito” e ao “texto visual”, quando diz que é importante “saber fazer interpretação das coisas, seja no texto escrito seja no texto visual [...] saber exprimir o que sinto sobre o que vejo” (R1).

Vivendo nós na era do digital e da imagem, seria de esperar uma valorização crescente da linguagem não verbal, comparativamente com todos os outros domínios; todavia, a unidade D

surge minorizada no discurso dos formandos que não lhe reconhecem a mesma importância, designadamente quando comparada com a leitura, a oralidade ou a escrita, esta última considerada como sendo a prática maior, como evidencia o discurso de um formando que, “desde os catorze anos, praticamente não escrevia e agora, com trinta e sete, [começou] a escrever outra vez” (F1). Este “regresso” à escrita, diz o formando, “está a valer a pena”. De facto, a unidade de competência mais vezes referida como a mais importante foi a da escrita. Esta eleição deve-se muito provavelmente ao facto de este ser o domínio no qual, como já anteriormente analisado, os formandos manifestaram mais dificuldades no início do percurso EFA.

O destaque dado pelos formandos à escrita (catorze formandos) e também à leitura (dez formandos) justifica-se ainda pela associação destas duas ferramentas às práticas formais de aprendizagem, enquanto domínios de instrução, com normas e padrões instituídos, que possibilitam a ascensão aos diferentes níveis sociais, culturais e económicos, particularmente enquanto instrumentos necessários ao acesso ao mundo do trabalho, à luta por melhores condições de vida, à inserção social e ao apoio aos filhos. Outra conclusão que podemos tirar daqui prende-se com o facto de as próprias formadoras não darem à linguagem não verbal a mesma importância que dão às outras unidades, embora aquando da análise dos recursos usados em contexto de formação tenhamos verificado que o uso dos equipamentos digitais e eletrónicos é comum em todas as instituições, designadamente enquanto meios de circulação de textos (multimodalidade).

A não valorização do não verbal permite-nos também concluir que o facto de haver algumas instituições, particularmente na voz oriundas da AFP, a enfatizar a questão das práticas e dos hábitos culturais, designadamente através da ida a vários espaços habituais de iniciativas culturais, como por exemplo uma Casa das Artes (AFP), não tem um impacto significativo nos formandos. Estas atividades, concluímos, surgem vinculadas a usos muito particulares da linguagem, a uma tentativa de alargar hábitos culturais. Esta é uma conclusão estabelecida sobre o facto de os formandos não terem identificado nos seus discursos esses espaços e esses lugares enquanto contextos de desenvolvimento de práticas e de aprendizagens de literacia, o que nos leva a crer que, na maioria dos casos, ter-se-á tratado da simples movimentação nesses lugares, mais do que a circulação pela compreensão, pela expressão e, eventualmente, pela interação com esses mesmos espaços e contextos possuidores de diferentes “comunidades de práticas” (Wenger, 1998) ou de “discursos” (Gee, 1990).

Nas vozes das instituições AFP, ACD e ADE notamos um maior equilíbrio relativamente ao destaque dado às diferentes unidades de competência, particularmente à leitura e à escrita. Nestas instituições, à semelhança da análise feita noutros pontos deste estudo, a importância dada às aprendizagens em LC aumenta à medida que aumenta o grau de interação dessas mesmas atividades com outros contextos da vida quotidiana, nomeadamente “quando leio um texto ou quando estou com as pessoas” (S2). É, no entanto, em contexto familiar que esta valorização se anuncia mais fortemente, como exemplifica uma formanda da ACD quando nos disse que naquela mesma semana em que lhe fizéramos a entrevista a sua “filha trouxe um trabalho de casa e tinha escrito ‘seis centos’, [ela] punha o ‘seis’ separado do ‘centos’ e com um [s] e eu dizia-lhe ‘não é assim’” (R2). A formanda reconhece os ganhos em LC, sobretudo nesta questão do erro ortográfico, porque, diz, se tivesse visto aquele erro da filha “antes de eu entrar [para o curso EFA] eu achava que estava bem” (R2). Há o reconhecimento de que lhe bastou olhar “para a palavra” (R2) para ver “logo que estava mal” (R2). Para esta mãe/formanda, o dicionário começou a ter outra importância, “mesmo para a escola das minhas filhas” (R2), ou seja, a valorização da escrita levou-a a uma outra dimensão da linguagem, transportou-a para atividades desenvolvidas fora do contexto de formação de ordem não só “cognitiva”, mas também “lúdico-afetiva.”

Há um formando da ACD que valoriza o ato de ler, realçando que “sempre gostei de ler e hoje leio livros e vejo que é totalmente diferente”, porque “dantes tinha muitas dificuldades a nível das pontuações, hoje realmente vejo que é totalmente diferente se fizermos a pontuação como deve ser” (R2). O formando reconhece que uma leitura bem feita, do ponto de vista da compreensão e da pontuação, contribui para uma melhor fluência leitora ao nível da interpretação da mensagem. Passa-se o mesmo em relação à escrita, em que diz que “conseguia escrever, mas [...] não conseguia pôr aquilo que eu sentia” (R2). Importa neste lugar sinalizar que este sujeito, através da frequência do curso EFA, passou por um processo de transição entre modos do que é escrever e do que é ler.

Neste quadro, sinalizamos ainda o facto de, contrariamente ao panorama geral das outras instituições, onde o destaque vai, como vimos, maioritariamente para a escrita, no caso da EPN todos os formandos distinguiram como mais importantes as competências adquiridas no domínio da leitura, havendo dois que, simultaneamente, referiram outras competências, nomeadamente a da oralidade e a da escrita. Tratando-se do curso de “Assistente Administrativo/a”, cujas funções estão particularmente associadas à escrita, designadamente à

produção, gestão e disponibilização de informação, seria expectável que esta unidade de competência surgisse referenciada como sendo a mais importante para os sujeitos. Esta desvalorização da escrita em favor da leitura talvez seja o resultado das práticas de escrita assumidas em contexto formativo, muito “presas” ao modelo “tradicional”, com atividades que, como já referido neste estudo, passam “muito por eu lhes fazer exercícios de gramática” (P2). Também na EPN há um formando que, à semelhança da formanda da ACD supracitada, refere como importante o facto de saber “usar o dicionário” (Q2) aliado à prática de estarem “sempre a ler” (Q2).

Noutros lugares deste estudo, referindo-nos ainda à instituição EPN, nomeadamente a propósito das metodologias usadas em contexto de formação, a leitura surge associada ao recurso a metodologias com entendimentos contrários entre o que é apresentado pela formadora, que enfatiza a questão da “leitura em voz alta”, e o que é entendido por um dos formados, que diz “não [ser] costume lermos em voz alta” (Q4); todavia, neste lugar, o mesmo formando diz haver “só uma leitura e, se toda a gente entendeu da mesma forma, não voltamos a ler. Se não entendermos, então, voltamos à mesma situação e tentámos perceber e chegámos todos a um acordo” (Q4). Esta é uma estratégia que nos leva a entender o trabalho da leitura de uma forma “condicionada”, ou seja, há uma aproximação ao ensino da leitura centrado no professor/formador (Gambrell, 1996; Sanacore, 1997), baseado num modelo de transmissão de conhecimentos, com ênfase na resposta certa, ainda que resultante de uma discussão coletiva. Embora “condicionada” à partida, esta estratégia parece agradar a estes adultos da EPN, que elegem a leitura como a aprendizagem que mais valorizam.

Contrariamente, todos os formados da instituição CIS valorizam a escrita e nenhum destaca a leitura. Talvez possamos explicar esta sobrevalorização da escrita pelo facto de, como observado aquando da análise dos géneros de textos escritos nas sessões de LC, ser notória nos discursos de todos os intervenientes no processo formativo desta instituição a homogeneidade entre as práticas de escrita assumidas pela formadora e as práticas de escrita entendidas pelos formados, verificando-se a existência de diferentes géneros de textos associados a diferentes práticas de usos da escrita. A referência a vários tipos de textos é de facto um aspeto valorizado também neste ponto, designadamente pelos formados, que se referem à importância de “conseguir organizar informação mediante” o tipo de documento a que se destina, “uma carta para um evento”, um “cartaz” ou “um texto para o jornal” (F3). Este sujeito reconhece que para cada um destes documentos a informação até pode ser a “mesma”, porém “tem que ser dada

de forma diferente” (F3). Este formando aprofunda a sua explicação quando refere que “a maneira de trabalhar a mesma informação [...] saber selecionar o que me interessa de acordo com a finalidade” (F3) é que foi realmente importante em tudo o que aprendeu.

De facto, pelas falas deste formando do CIS percebemos a noção de conceitos relativos à coesão e à coerência discursivas, sendo que a primeira estabelece relações de sentido e representa uma condição necessária para a configuração da textualidade, e a segunda é a propriedade que dá conta do significado global do texto. O entendimento feito por este sujeito leva-nos a concluir, portanto, práticas de escrita associadas, como já observado em momentos anteriores, a diferentes tipos de textos.

No curso EFA da ADE, os formandos dão também primazia às aprendizagens da escrita, sendo que, no caso particular desta instituição, há dois formandos que referem, concretamente, a escrita de resumos como sendo o que de mais importante aprenderam em LC. Esta opção pelo resumo pode estar associada à vertente profissional do curso, muito ligado ao género de texto instrucional, do tipo “manual de instruções” (evidência produzida pelos formandos), visto tratar-se do curso EFA de “Eletricidade Automóvel”. Quando um formando refere que “saber resumir um texto” (T1) foi de facto importante para ele, evidencia a aquisição de técnicas que lhe permitem fazer a distinção entre o antes e o depois EFA, ou seja, “antes da formação, se me pedissem para resumir um texto, basicamente era quase uma cópia. Agora, acho eu que já estou mais habilitado para ir buscar os pontos chave do texto” (T1). Esta fala enuncia práticas especializadas no domínio da escrita, embora, como temos vindo a concluir ao longo desta análise, nem sempre perceptíveis nos discursos dos formadores, sujeitos detentores da “bagagem de conhecimentos e capacidade de reflexão sobre este tema [o que o professor de português deve ensinar sobre as funções da linguagem]” (Fonseca, 1994: 121).

A estas práticas de escrita, uma outra formanda da ADE junta competências adquiridas na oralidade, unidade que mais valorizou, nomeadamente porque “era [...] acanhadinha” (T4) e a formadora dizia-lhe “tens que te libertar, tens que olhar para a frente” (P4). Este incentivo e também estratégia da formadora é uma evidência, nomeadamente porque fez com que “agora” esta formanda esteja “aqui” enquanto parte ativa deste estudo.

Na ADE sublinhamos o facto de nenhum formando se referir ao domínio da leitura, unidade de competência que na perspetiva da formadora sai muito valorizada, como já analisado, quando se refere relativamente aos efeitos que acha que decorrem para os

formandos da frequência destas ações EFA. Todavia, esta valorização não é, a aferir pelas respostas dadas neste ponto, partilhada pelos formandos. O facto de a leitura não surgir apontada por nenhum dos quatro formandos da instituição pode constituir-se também como um indicador de práticas, provavelmente mais valorativas da escrita, designadamente ao nível da expressão.

Chegados a este lugar, sinalizamos também o facto de encontrarmos enunciados que a nós, investigadores nestas questões das literacias, nos levam a refletir sobre o verdadeiro alcance daquela afirmação, como aconteceu com o formando da AFP, quando nos disse que a principal aprendizagem foi ao nível da leitura porque “a leitura ajuda as pessoas a desenvolverem a capacidade da cabeça” (S4). Esta resposta, ainda que exposta a fragilidades várias, nomeadamente ao nível da coerência do discurso, permite-nos concluir que este sujeito interiorizou, de facto, a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo das pessoas e é certo que esta referência surge fruto de alguma definição mais especializada apresentada pela formadora em contexto de formação e que, naquele formando em particular, ficou “registada” de tal forma que, numa espécie de tomada de consciência, reconhece que “dantes, eu deixava as leituras sempre a meio” (S4). Este reconhecimento por parte do formando não surge isolado das práticas de literacia ocorridas em contexto formativo, de supremacia da palavra escrita em relação à palavra oralizada. Esta supremacia, refere Street (1995) pode ser percebida do “ponto de vista do prestígio social” porque, nesse campo, de facto, a escrita tem uma maior importância relativamente à fala, nomeadamente tratando-se das sociedades contemporâneas.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como principal finalidade a compreensão das concepções, das orientações e das práticas de educação em literacia presentes em cursos EFA promovidos por associações de desenvolvimento local, associações comerciais, associações industriais, ordens religiosas e escolas profissionais. Neste sentido, procurámos inicialmente construir um quadro concetual de análise que nos permitisse compreender concepções, orientações e práticas assumidas na educação em literacia, no quadro da educação não escolar de adultos; depois, caracterizar, nas suas matrizes e circunstâncias, as experiências e projetos EFA, concebidos no âmbito da promoção da literacia em contextos diversos; caracterizar também as orientações assumidas pelos projetos selecionados; analisar as práticas educativas que têm lugar nos projetos escolhidos como objeto de estudo; analisar ainda as concepções de formadores e formandos sobre a educação em literacia de adultos, particularmente ao nível do seu âmbito, funções e conteúdos.

Para a concretização destes objetivos, selecionámos como campo de análise instituições do distrito de Braga. Assim, foram estudadas cinco instituições (*o Colégio para a Inclusão Social, a Escola Profissional Nortenha, a Associação para o Desenvolvimento Económico, a Associação Comunitária para o Desenvolvimento e a Associação para a Formação Profissional*), cuja seleção teve em atenção, não só a sua localização geográfica, mas também o facto de serem entidades promotoras de cursos EFA – B3 (dupla certificação), com valências distintas, não direta e/ou unicamente tuteladas pelo Ministério da Educação e da Ciência.

Definidos os objetivos e selecionadas as instituições, construímos um quadro teórico de referência recorrendo a múltiplos contributos que, principalmente nos campos da EA, da literacia e da didática do português, contribuíssem para a análise da problemática que nos propusemos, tendo em conta os objetos a analisar bem como os objetivos a concretizar, sempre orientados pela questão central: quais são as concepções, quais são as orientações e quais são as práticas de educação em literacia identificáveis nestes contextos de EA?

Para a análise dos dados empíricos, optámos por instrumentos e procedimentos de natureza qualitativa; opções metodológicas que, entre outros aspetos, nos permitiram uma maior proximidade com os sujeitos e com os contextos, bem como uma descrição mais detalhada das concepções, orientações e práticas, com recurso a citações diretas que apreendem as experiências, os pontos de vista e as perspetivas pessoais dos principais sujeitos intervenientes, que se constituem como aspetos fulcrais para compreendermos os fenómenos em questão (Tuckman, 2000).

Estendemos a pesquisa às cinco instituições selecionadas, abrangendo um significativo número de sujeitos (cinco coordenadores, cinco formadores de LC e vinte formandos), recolhendo os dados com recurso à entrevista e à análise documental, instrumentos cuja utilização não foi dissociada da observação direta e pessoal desses contextos, que são também espaços de circulação de textos, cuja configuração aquela técnica permite desvelar.

Partindo dos discursos dos coordenadores, iniciamos a nossa análise dando um maior enfoque às questões relacionadas com o enquadramento dos cursos, nomeadamente ao nível dos princípios/objetivos orientadores do curso EFA e promoção de estratégias de abertura das atividades à comunidade. Relativamente aos formadores, a entrevista procurou, entre outros aspetos, analisar as ações pedagógicas, particularmente ao nível das metodologias e das práticas, procurando descrever, evidenciar e aferir conceções, recursos e modalidades de avaliação adotados. Ao nível dos formandos, a análise centrou-se, sobretudo, nas questões relacionadas com as relações e interações entre as práticas informais de literacia presentes no dia a dia daqueles e as práticas formais de literacia presentes nas instituições frequentadas, particularmente através das ações pedagógicas desenvolvidas na área de competência de LC.

O resultado do percurso feito por meio deste trabalho apresenta-se organizado em duas partes: a primeira consiste na construção de um quadro teórico de referência e é constituída pelo Capítulos I a III; a segunda, constituída pelos capítulos IV a VI, é de análise das conceções, das orientações e das práticas de literacia encontradas em contextos diversos de formação e desenvolvimento local, particularmente no respeitante à área de competência de “Linguagem e Comunicação” dos cursos EFA.

Na primeira parte procuramos delinear um percurso para a definição teórica de conceitos nos campos da EA e da Educação em Literacia, pelo que consideramos as orientações traçadas por alguns organismos nacionais (CNE; GAVE; entre outros) e internacionais (OCDE; UNESCO; entre outros), bem como os estudos utilizados no campo (Ávila, 2008; Cavaco, 2009; entre outros). Este percurso fez-se também tendo em conta os estudos nacionais (ENL) e internacionais (IALS, entre outros) desenvolvidos no âmbito das competências de literacia das pessoas adultas, assim como os estudos centrados nas competências de literacia dos jovens, em idade escolar (PISA).

Os resultados do ENL (Benavente *et alii*, 1996), cuja repercussão pública dos fracos resultados obtidos pelos adultos portugueses contribuiu grandemente para a introdução da palavra literacia no vocabulário português corrente (Ávila, 2008), constituíram-se como a

alavanca para a análise das medidas de política educativa surgidas nas últimas décadas e direcionadas para os adultos, nomeadamente através da Iniciativa Novas Oportunidades.

Relativamente às questões relacionadas com a educação em literacia, particularmente ao nível das metodologias e conceções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o quadro teórico de referência foi construído com base nos estudos existentes no âmbito do ensino da leitura e da escrita a crianças e jovens (Amor, 2006; Barbeiro, 2011; Carvalho, 2003, 1999; Castro, 2007a, 2007b, 1988; Dionísio, 2000; Ferreira, 2002, 1992; Ferreira e Teberosky, 1991; Fonseca, 1994; Goodman, 1986, 1984; Sawyer e Van de Ven, 2006; entre outros), nos estudos feitos no âmbito das metodologias gerais de educação de adultos (Férrandez, 2006; Finger, 2005; Norbeck, 1979, entre outros), na concetualização do modelo andragógico (Danis e Solar, 2001; Knowles *et alii*, 2005; Lindeman, 1926; entre outros) e noutros estudos feitos no âmbito do ensino de línguas a adultos, designadamente das línguas estrangeiras (Krashen, 1984; Conselho da Europa, 2001). A exploração do campo concetual da literacia foi feita através do recurso a um amplo leque de autores (Ávila, 2008; Benavente *et alii*, 1996; Dionísio, 2006a, 2006b, 2000; Barton *et alii*, 2007, 2000; Cope e Kalantzis, 2000; Gee, 2004, 2001, 2000, 1996; Luke, 2001; entre outros), nomeadamente para garantir o distanciamento concetual existente entre este e outros conceitos, como “letramento” e “alfabetização” (Freire, 1997a, 1997b, 1996, 1992; Kleiman, 2001, 1999, 1997; Soares, 2004, 1998a, 1986; entre outros).

Reconhecer e sublinhar a literacia nas práticas dos sujeitos, é reconhecer a intensa presença do texto na sociedade contemporânea, ou seja, a existência de “literacy practices for dealing with major life issues” (Barton *et alii*, 2007), pelo que a preocupação e a importância atual acerca das “literacies in people’s lives”, particularmente através da leitura e da escrita, levou-nos a querer perceber de que forma é que a educação em literacia de adultos se processa nos cursos EFA, surgidos num contexto de envolvimento de Portugal no esforço europeu de qualificação dos cidadãos.

Partindo da teoria para as práticas de educação em literacia, os primeiros contactos e entrevistas realizadas aos formadores e coordenadores permitiram-nos verificar que a maioria daqueles se orienta para a procura de afirmação do prestígio da língua padrão, da “linguagem correta”, o que nos leva a concluir que, também nestes cursos, existe uma “visão elitista” (Suassuna, 1995), migrada do contexto escolar, valorativa da norma linguística, à qual surgem associados determinados “clichés”, designadamente o de que tudo aquilo que não respeita a norma e, por isso, sai da “linguagem correta”, é considerado erro, sendo que esta “linguagem

correta”, numa parte significativa dos casos analisados, está associada à aprendizagem da leitura e da escrita a partir do estudo das obras pertencentes ao cânone literário. De facto, a pedagogia de educação em literacia encontrada nestes cursos EFA é “constitutivamente normativa” (Fonseca, 1994). Ainda que este não seja um aspeto negativo, designadamente porque para os usos da linguagem (orais e escritos) é necessário o uso de “técnicas de autonomização do discurso”, o facto é que, tal como refere Irene Fonseca a propósito do “ensino da língua materna”, muitos dos atuais problemas da educação em literacia nascem “da dificuldade em conciliar a abertura à pluralidade de discursos com o carácter normativo que o ensino não pode deixar de ter” (Fonseca, 1994: 154). A esta dificuldade estão também subjacentes os critérios de avaliação positivos e negativos que essas normas podem suscitar, nomeadamente através da valorização de um determinado tipo de discurso em detrimento de outro.

A convivência não pacífica entre a “norma” e a “pluralidade de discursos” é perceptível na maioria das práticas descritas nestes contextos EFA, valorativas de determinados géneros literários, nomeadamente do texto literário, em detrimento de outros. Ainda que esta seja uma prática considerada “tradicional”, também entendemos que deve ser avaliada na “especificidade do seu funcionamento”, ou seja, a “renovação” do texto literário na pedagogia da língua materna deve fazer-se pela incorporação crítica do passado, não pela sua repetição ou pela sua negação. O contexto de formação deve ser um lugar aberto à “pluralidade dos discursos”, envolvendo “não só a sua prática mas também a sua análise e *avaliação crítica*” e incluindo “todos os discursos em acção na sociedade, o que abrange quer a pluralidade sincrónica quer a diacrónica. É que o passado, pelo facto de não ser actual, não deixa de ser *actuante*” (Fonseca, 1994: 152). Contudo, esta “abertura” não pode ser perspectivada numa base unilateral, ela implica não só a entrada de uma “influência exterior dinamizadora”, mas também a saída de “algo que actue sobre a sociedade” (Fonseca, 1994: 152).

A tendência para a valorização de um tipo de linguagem como sendo o mais correto, entre vários possíveis, nomeadamente no que concerne à expressão escrita, surge nestes lugares muito “padronizada” e centrada na questão do “erro”, que aparece recorrentemente referido como sendo a grande dificuldade destes formandos. O erro, concluímos, surge como sendo permitido e aceitável tratando-se de crianças e jovens em idade escolar, mas não tratando-se de adultos, imediatamente rotulados pela “incompetência”, também por oposição à própria linguagem especializada destes contextos, onde o conceito de “competência” se apresenta como

transversal a todo o processo, criando-se desde logo a noção de que quem erra fá-lo por não ter adquirido as competências. Esta sobrevalorização do “erro” prende-se igualmente com as relações de poder estabelecidas dentro da própria instituição, uma vez que ela parte também dos responsáveis pela coordenação, designadamente através das relações de poder instituídas *no* e *pele* uso da linguagem, indo ao encontro da finalidade atribuída à “escola”, enquanto instituição onde se estabelecem regras de ensino, mas também onde se criam perfis ideais de professores/formadores e de alunos/formandos, os primeiros enquanto sujeitos “idealmente” pensados como “não errantes” e os segundos enquanto “aprendentes que erram”.

As vozes dos formadores dão ênfase ao “não saber fazer” ou ao “fazer com muitas dificuldades” do formando, apontado como o principal “culpado” pelo fracasso no percurso formativo. À semelhança das relações de poder verificadas em contexto escolar, o formador assume também nestes contextos uma posição hierárquica que lhe permite “alhear-se” das suas responsabilidades de educador, ou seja, a culpa para a não aprendizagem é sempre do formando, nunca do formador. A carga política do uso e do ensino da língua (Soares, 1986) propicia a reprodução do discurso pedagógico em moldes de discurso de poder, em que o professor/formador reproduz a força do poder.

As práticas de escrita encontradas nestes cursos EFA, embora em alguns casos de natureza assimétrica e ocasional, sem o treino e a consciencialização que as mesmas exigem, surgem, por comparação com as práticas de leitura, com mais visibilidade, provavelmente pela “materialidade” que a escrita permite, enquanto “objeto”. Este estatuto da palavra escrita está, principalmente, associado às opções metodológicas e técnicas do ensino da língua; porém, consideramos que também não surge alheado das questões políticas. Citando Geraldi (*apud* Suassuna, 1995: 121), “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolveria uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, aí incluídas concepções de educação e do objeto de ensino em questão”.

Se a educação em literacia, particularmente nestes “lugares” de EA, pode ter como objetivo, entre outros, o de proporcionar aos sujeitos “o acesso aos grupos socioculturalmente mais privilegiados” (Fonseca, 1994: 154), então aceitamos que a pedagogia da língua tenha responsabilidades acrescidas no desenvolvimento das competências de escrita, de leitura e de oralidade, essencialmente ao nível dos seus usos “de tipo reflectido” (Fonseca, 1994: 154).

Assim, da mesma forma que sinalizamos a importância dada ao “erro”, sublinhamos o destaque que, nestes contextos, é dado aos textos para usos utilitários, como por exemplo através da produção de relatórios, notícias, requerimentos, etc. O recurso aos usos utilitários da escrita apresenta-se como uma metodologia de preparação para a “produção e recepção” de discursos orais mais formais, nomeadamente através da “utilização das estratégias textuais de autonomização e de planeamento característicos do texto escrito” (Fonseca, 1994: 154).

O ensino da leitura e da escrita, tal como a concretização de uma qualquer tarefa mais tecnicista, pressupõe a análise e, simultaneamente, a fragmentação de um conjunto de processos intrínsecos à sua realização. Ao professor/formador cabe o domínio de operações de textualização, a capacidade de dar instruções textuais explícitas, de forma a orientar os sujeitos; todavia, concluímos que, nestes contextos, apesar das referências à importância da coerência e da coesão textuais, esta questão da textualidade não surge clara para os formandos, assim como também não se evidencia clara pelas formadoras. O trabalho da escrita é uma tarefa que surge como inseparável das outras atividades desenvolvidas em contexto formativo, como a leitura, a gramática e a oralidade. As constantes referências discursivas à forma “integrada” de trabalhar a língua, nem sempre suficientemente explícitas, levam-nos a inferir que, mais do que a análise e interpretação de textos, a leitura nos aparece em alguns casos muito centrada na oralação fluida de palavras e frases, reduzida a sua importância à identificação da falta de “hábitos de leitura” destes adultos formandos e, por isso, restrita à constatação passiva de que se os formandos lerem bastante, por um lado, acabarão por adquirir “hábitos” e, por outro lado, aprenderão a falar e a escrever.

A integração e a articulação das quatro “unidades de competência” trabalhadas em LC é uma realidade comum nos cursos EFA analisados; todavia, há a verificação de que esta se faz de forma não programada. A não planificação das atividades de forma articulada, ainda que consideradas nos discursos das formadoras, leva ao recorrente e tradicional uso de “fichas”, cujos exercícios aparecem desvinculados do texto escrito, particularmente os exercícios de gramática, muito limitados à explicitação da regra. Contrariamente ao verificado nos cursos analisados, o trabalho da regra não pode estar dissociado da leitura e da análise de textos, designadamente porque avaliar, conhecer e reconhecer a regra significa que o formando tenha adquirido um conjunto de aprendizagens que o levam a ser capaz de encontrar e interpretar as “instruções textuais” do texto lido para, posteriormente, ser capaz de as aplicar no texto escrito (Pereira, 2000).

Para a maioria das formadoras, o texto lido pode ser a base para atividades variadas de escrita, algumas mencionadas nos seus discursos, designadamente o resumo; porém, concluímos que estas não se afastam muito do tradicional, restrito e simplificado recurso ao exercício gramatical solto, descontextualizado, e à interpretação superficial da “mensagem” ou do tema principal do texto. Estas características identificadas “são condições para tornar os leitores em consumidores e não intérpretes, sujeitos dependentes, treinados para seguir instruções, recetores acríticos de esquemas convencionais, cuja posição é a de procurar nos textos os sentidos que outros postulam” (Dionísio, 2000: 403).

A pedagogia “tradicional”, embora recorrendo a suportes diversos, observa-se também no trabalho sobre a linguagem não verbal que, em contexto de formação, se limita a pouco mais do que a “interpretação” de uma imagem. Valorizamos e destacamos a “intenção”, ainda que pouco frutífera do ponto de vista da análise crítica, do trabalho da linguagem não verbal também pela intercessão com outros espaços promotores de ações culturais diversas (visita à “Casa das Artes”, por exemplo); todavia, assinalamos que estas ações se apresentam desvinculadas da leitura, da escrita e, de certa forma, também da oralidade, o que nos leva a concluir que se trata da ação pela ação, mais numa tentativa de inversão de hábitos culturais, do que da verbalização crítica (por escrito ou oralmente) feita *da e pela* “leitura do mundo”, a que se refere Paulo Freire.

As conceções, as metodologias e as práticas de educação em literacia identificadas nestes contextos EFA conjeturam-se “orientadas” pelo RCC, um documento que funciona mais como uma “*check list*” das competências já validadas ou ainda a validar pelos formandos e que, neste sentido, pode funcionar como um instrumento aferidor, embora não regulador, de práticas, nomeadamente pelas muitas dúvidas e diferentes interpretações que suscita entre as formadoras entrevistadas. Neste estudo, à semelhança de um outro feito por Cavaco (2009), o RCC surge nos contextos de Reconhecimento e Validação das Competências entendido como um “guia”, uma “linha orientadora”, mas que deve ser usado tendo em conta o grupo de formandos, até porque ele contempla “conteúdos demasiado escolares”, alguns dos quais “não se coadunam com a realidade” destes contextos.

Estas dificuldades e estas divergências interpretativas fazem com que cada formadora faça “as coisas” à sua “maneira”. Há um conjunto de critérios de evidência a validar para cada “unidade” (oralidade, leitura, escrita e linguagem não verbal); porém, as atividades, as metodologias e os objetivos que lhes estão associados não surgem claros para a maioria das

formadoras, designadamente as que não têm experiência formativa nestes contextos. Este desfasamento, de certa forma resolvido com a “reformulação” do instrumento, que deu origem ao aparecimento de um “novo” RCC (RCC_V2), leva a que a apropriação do instrumento de trabalho comum fique muito limitada na sua função, designadamente porque as formadoras tendem a “dar as aulas como se sentem melhor”, “como também aprenderam” e como “veem que conseguem obter melhores resultados”. A análise dos discursos das formadoras levou-nos a concluir que o mesmo documento suscita interpretações muito diferentes de sujeito para sujeito, eventualmente efeito de um conhecimento pouco profundo do RCC. Este aspeto conduziu-nos a uma leitura analítica e crítica do documento original (RCC_V1), com o objetivo de triangularmos a análise por nós feita com a análise feita por estas formadoras, que, efetivamente, nos permite confirmar a conclusão já apresentada noutros lugares do trabalho. A associação dos objetivos aos critérios de evidência, no caso de um agente formativo experiente em cursos EFA, dificilmente se apresentaria desagregada; contudo, verificamos, concretamente pelas vozes das duas entrevistadas das instituições EPN e AFP, que, para um profissional com pouca ou nenhuma experiência, a definição de “objetivos” carece de uma melhor explicação e de um maior destaque no RCC.

Numa perspetiva de articulação com as reflexões anteriormente apresentadas, ao nível da forma como a educação em literacia se processa nestes contextos EFA, e sem querer apresentar uma espécie de receituário de “boas práticas de educação em literacia”, há algumas orientações a ter em conta, particularmente ao nível da educação em literacia de adultos. A literatura, as orientações normativas, as práticas reportadas devolvem-nos um quadro em que se torna problemático, às vezes de difícil consecução, um conjunto de orientações, como o reconhecimento:

- do trabalho da escrita como um processo de planificação, redação e revisão (Flower e Hayes, 1981), sendo a ortografia apenas mais uma dimensão;

- do “erro” enquanto processo *de e para* a aprendizagem e não como uma deformação “incurável”, pois há motivações por trás de construções que contrariam as normas linguísticas, dada a importância da flexibilidade por parte do formador;

- da complexidade do ato de escrita, uma vez que este é altamente regulado por regras que não surgem isoladas e descontextualizadas de uma outra pedagogia que lhe está associada,

a pedagogia do “gosto pela escrita”, da criatividade e da imaginação, da expressividade e do jogo que ela pode proporcionar não só ao formando, mas também ao formador;

- da importância da exposição do formando às diferentes formas de usos da escrita, nomeadamente para uma melhor preparação e aptidão para os usos do oral formal, menos convencional;

- de que todo o texto a escrever e todo o texto a ler deve supor a concretização de um determinado objetivo, também de acordo com as motivações e necessidades possíveis dos formandos;

- de que a leitura do verbal não deve surgir totalmente dissociada da leitura do não verbal, uma vez que “a leitura do mundo é a razão de ser da leitura da palavra” (Freire e Macedo, 2002) e “a leitura contemplada não prevê interrogação, reflexão, diferença, sujeitos individuais” (Dionísio, 2000);

- de que a exploração de textos de leitura não deve surgir limitada à oralização fluída das palavras e das frases, uma vez que ela se torna muito mais significativa se conduzir o sujeito leitor à compreensão das especificidades que lhes subjazem, particularmente as linguísticas e as contextuais (temporais, espaciais, históricas);

- de que “o sistema da língua é basicamente estruturado pelo uso, sendo por isso mesmo produtiva uma abordagem que privilegie uma interface entre gramática e discurso” (Lopes, 2006).

A pesquisa realizada permitiu assim evidenciar que, na sociedade letrada contemporânea, o trabalho das competências de literacia apresenta-se muito mais diversificado, sobretudo se o compararmos com a altura em que os formandos entrevistados frequentavam o ensino escolar “regular”, seja a nível de estratégias, seja a nível dos recursos/meios associados. Porém, não podemos deixar de verificar que a presença do “escolar” está, ainda, muito vincada nestes contextos de EA. Os discursos devolvem-nos uma tendência para as referências generalistas relacionadas com a EA; pelo que, tratando-se das conceções, das orientações e das práticas especializadas para o trabalho da área de competência de LC, prevalece, ainda, nestes contextos emergentes o recurso a metodologias e estratégias “tradicionais”, porém “circulando” em novos suportes.

Ainda que o destaque da análise vá para o trabalho das competências literácitas *com* e *pelos* adultos nestes cursos EFA – B3, não ignoramos que as questões educativas,

particularmente as relacionadas com a educação em literacia, surgem nestes lugares remetidas para um plano secundário. A “formação profissionalizante”, ou seja, a componente prática que garante uma qualificação profissional, é sobrevalorizada, nomeadamente pela possibilidade de estabelecer parcerias externas com as entidades empregadoras locais e, desta forma, garantir a sustentabilidade económica das instituições e a formação em contexto de trabalho, através do estágio. A componente tecnológica diminui, portanto, a importância das áreas de competência da formação de base destes cursos, frequentemente designadas pelos sujeitos como “escolares”, pelo que as questões relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita não surgem apresentadas como elementos de captação dos sujeitos.

Os contextos, assim como as práticas formativas e educativas observadas, ainda que de forma indireta, não surgem distanciados dos observáveis num qualquer espaço “escolar”. Verificamos, portanto, formas de trabalhar, de atuar e de educar migradas do ensino “regular” e, por isso, enraizadas também nestes contextos; contextos sobretudo orientados para a execução das “metas”, designadamente no número de formandos a selecionar, de acordo fundamentalmente com os critérios definidos pela tutela, de forma à obtenção dos programas de financiamento da formação. Na maioria dos cursos analisados, “a formação é entendida como uma espécie de ‘almofada social’ que amortece as consequências sociais e económicas do problema do desemprego” (Cavaco, 2009).

Esta é uma espiral que passa das entidades formadoras para os formandos, também eles muito motivados pela “bolsa de formação” que surge, nestes contextos, como um substituto do salário laboral. Isto significa que “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o carácter educativo do ato político” (Freire, 1997a).

Os discursos analisados revelaram-nos, ainda, que os aspetos relacionados com a gestão de conflitos não surgem alheados destes contextos de formação, designadamente tratando-se da relação adulto formador com adultos formandos. Neste campo específico, encontramos uma situação que, fazendo o cruzamento das falas da formadora com as dos formandos, nos permite concluir pela importância da necessidade da criação de cursos de especialização, especificamente direcionados para a EA, nomeadamente no respeitante às práticas, às metodologias e às estratégias a adotar com estes sujeitos.

Outros aspetos destacados pelas formadoras foram os relacionados com as questões da baixa autoestimação e da desmotivação, não raras vezes originadas pela situação de desemprego em que a maioria dos formandos se encontra, mas que, com o evoluir do curso,

saem esbatidas pelo reconhecimento da frequência do curso como sendo “útil”. Esta relação da formação com a autoestima encontra também eco no seio das famílias destes sujeitos, nomeadamente pela aproximação entre pais e filhos que as práticas de literacia familiar possibilitam, mas também porque é importante para o adulto formando o reconhecimento por parte dos outros, designadamente da família e dos amigos, do progresso decorrente das aprendizagens feitas no curso EFA.

A maioria dos formandos entrevistados encara a frequência do curso EFA como um regresso a experiências precoces, é o “voltar [...] a ser criança”, como se a fase da infância fosse exclusiva para o sentar nos bancos de escola e adquirir conhecimentos. Não há o reconhecimento da diferença entre os conhecimentos adquiridos na escola e os agora adquiridos em idade adulta, os quais são entendidos como uma “reciclagem”, o que nos leva uma vez mais a concluir que, projetando a relevância da análise para o nosso objeto central, a educação em literacia nestes contextos EFA está para os sujeitos muito próximo daquilo que viveram anos atrás, em alguns casos há mais de vinte anos, na escola.

Sintetizando as principais conclusões derivadas deste estudo, sublinhamos que a proliferação de “novos” espaços tem contribuído para o desenvolvimento da EA, ainda que esta se faça vinculada a uma lógica escolarizante, aparecendo associada à norma e à instrução, ao invés de se centrar na autorrealização e necessidades do formando. Esta é uma realidade muito vinculada ao modelo educativo escolar e, portanto, ainda distante da “cidade educativa” idealizada por Edgar Faure, onde todos os “locais” são pensados como espaços de aprendizagem, valorativos de saberes e de práticas.

Apresentadas as conclusões, chegados a este lugar do trabalho, não podemos ignorar as limitações e dificuldades sentidas ao longo de todo o percurso, sendo que o grande obstáculo prendeu-se com a escassez de estudos que, em Portugal, premeiam como objeto a literacia dos adultos, sendo por isso um campo em construção. Há muitos trabalhos e estudos direcionados para o ensino da leitura e da escrita a crianças e jovens e para o ensino de adultos que não sabem ler nem escrever - alfabetização de adultos; porém, tratando-se do ensino da leitura e da escrita a adultos que já aprenderam a ler e a escrever através do ensino escolar “regular”, mas que, por razões diversas, tiveram de deixar a escola, não há muitos estudos, daí que esta tenha sido cumulativamente uma dificuldade e uma limitação.

No que concerne à amplitude da análise, os documentos que foram submetidos a apreciação apresentam um conjunto de limitações intrínsecas a uma investigação deste tipo,

facto que condicionou o alcance e a profundidade do estudo documental que nos propusemos realizar nas várias instituições, uma vez que, por se tratar de cinco entidades diferentes, nem todas pareciam ter uma base documental sólida que servisse de apoio e de suporte aos cursos, nomeadamente ao nível da existência de um plano de atividades.

Apesar de todas as limitações e dificuldades subjacentes a um trabalho desta índole, esperamos que este estudo possa contribuir para evidenciar as conceções, as orientações e as práticas de educação em literacia, designadamente no que concerne às conceções de formadores e formandos sobre a educação em literacia de adultos ao nível do seu âmbito, funções e conteúdos. Esperamos também que este trabalho contribua para o alargamento do estudo a outras instituições e a outros contextos, no sentido de melhor compreendermos de que forma se deve processar a educação em literacia com adultos já alfabetizados, atendendo às suas características, às suas experiências e aos contextos onde se movem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1982). *Prática de Ensino: formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Alçada, I., Coord. (2006). *Plano Nacional de Leitura. Relatório Síntese*. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnliv/uploads/relatoriosintese.pdf> (acedido em 06/10/2013).
- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos** (2002). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal: Exame Temático no âmbito da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação; Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Ajuriaguerra, J.; Auzias, M.; Coumes, F.; Denner, A.; Lavondes-Monod, V. (1988). *A Escrita Infantil: evolução e dificuldades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.-P.; Maroy, C.; Ruquoy, D.; Saint-Georges, P. (1995). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J.; Barros, G.; Castro, J.; Osório, A.; Sequeira, F. (2002). *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2.ª ed.
- Alvarez, M. (2006). *O Adulto Aprendente do Contexto Formativo EFA: auto conceito de competência cognitiva e auto aprendizagem – um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE, Universidade de Lisboa.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Ançã, M. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis*, n.º 51.
- Ançã, M. (1991). Língua Materna e Ensino. *Noesis*, n.º 21.
- Anstey, M. e Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies. Changing Times, Changing Literacies*. USA/ Australia: International Reading Association; Australian Literacy Educator's Association.
- Anstey, M. e Bull, G. (2004). *The Literacy Labyrinth*. Australia: Pearson Education Australia.
- Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Edições Almedina.

- Antunes, M.** (1999). Educação: Uma Oportunidade para Todos. In C. Oliveira; J. Paulo; M. Antunes (Orgs.), *Educação de Adultos & Intervenção Comunitária*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Arantes, V., Org.** (2008). *Educação Formal e Não-Formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Ávila, P.** (2010). *Estudos Internacionais de Avaliação de Competências dos Adultos: do Estudo Internacional de Literacia (IALS) ao Programa Internacional para Análise das Competências dos Adultos (PIAAC)*. Encontro Nacional - Rede de Centros de Recursos em Conhecimentos.
http://www.crcvirtual.org/upload/imgs/Patr%C3%ADcia%20%C3%81vila_Encontro%20Nacional%20CRC.pdf (acedido em 29/04/2012)
- Ávila, P.** (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- AA.VV.** (2004?). *Referencial de Competências-Chave de Linguagem e Comunicação* (reformulado).
<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/144> (acedido em 04/01/2014).
- AA.VV.** (2002). *Programa de Trabalho Pormenorizado sobre o Seguimento dos Objetivos dos Sistemas de Educação e de Formação na Europa*. Jornal Oficial das Comunidades Europeias
http://eurlex.europa.eu/pri/pt/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614pt00010022.pdf (acedido em 20/10/2008).
- AA.VV.** (2001). Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu sobre os *Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e Formação*. Bruxelas.
http://ec.europa.eu/education/index_en.htm (acedido em 20/10/2008).
- AA.VV.** (1996). Atas das Jornadas de *Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspetivas*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- AA.VV.** (S/ Data). *Sínteses da Legislação da União Europeia*.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_pt.htm (acedido em 28/08/2011).
- Azevedo, M. e Marques, M., Orgs.** (1994). *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez Editora.

- Bakhtin, M.** (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 4.^a ed.
- Barbeiro, L.** (2011). *Didática da Língua Portuguesa para a Educação Básica*. Relatório apresentado no âmbito das provas para obtenção do título de agregado, no ramo de conhecimento de Ciências da Educação, especialidade de Literacias e Ensino do Português. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Barbeiro, L.** (2003). *Escrita. Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação.
- Barbeiro, L.** (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In F. Sequeira; J. A. B. Carvalho; A. Gomes (Orgs.). *Ensinar a Escrever: teoria e prática*. Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barbosa, J.** (1992). *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bardin, L.** (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bártolo, V.** (2004). Motivação para a Leitura. In J. Lopes; M. Velasquez; P. Fernandes; V. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Coleção Nova Era - Educação e Sociedade.
- Barton, D.; Ivanič, R.; Appleby, Y.; Hodge, R.; Tusting, K.** (2007). *Literacy, Lives and Learning*. London/New York: Routledge.
- Barton, D.; Hamilton, M.** (2000). *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London/New York: Routledge.
- Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanič, R.,** Eds. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London/New York: Routledge.
- Beard, R.** (1993). *Teaching Literacy: balancing perspectives*. London: Hodder & Stoughton.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A.; Ávila, P.** (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Benavente, A. e Rosa, A.** (1996). O Problema da Literacia: Perspectivas Actuais e a Situação Portuguesa. In AA.VV., *Actas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Benavente, A.; Costa, A. ; Machado, F. ; Neves, M.** (1992). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Berenblum, A.** (2003). *A Invenção da Palavra Oficial – Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Brasil: Autêntica Editora.
- Bloome, D.** (1993). *Necessary indeterminacy and the microethnography study of reading as a social process*. Journal of Research in Reading. New York: Blackwell, v. 16, n.º 2.
- Botelho, F.** (2009). Aprendizagem do Português e Multiliteracias. *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, v. 1, n.º 1. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/5/7> (acedido em 10/10/2013).
- Bravo, R.** (1998). *Técnicas de Investigación Social – Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Brewerton, P. e Millward, L.** (2001). *Organizational Research Methods*. London: Sage.
- Bronckart, J.-P.** (2003). Gêneros Textuais, Tipos de Discursos e Operações Psicolinguísticas. Tradução de Rosalva Pinto. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 11.
- Bronckart, J.-P.** (1985). *Le Fonctionnement des Discours: un modèle psychologique et une method d'analyse*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Byrne, D.** (1988). *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- Canário, R.** (2002). Cursos de Educação e Formação de Adultos «em observação» 2000/2001. Relatório Nacional. In I. Silva; J. Leitão; M. Trigo, Orgs., *Educação de Adultos – Fator de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA/Ad Litteram.
- Canário, R.** (1999). *Educação de Adultos – Um Campo, uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. e Cabrito, B., Org.** (2005). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Candeias, A.** (2000). Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas. In M. Delgado-Martins; G. Ramalho; A. Costa, Orgs., *Literacia e Sociedade. Contributos pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Canelas, A. M.** (2002). *O Dispositivo de Acompanhamento e Formação das Equipas de Profissionais*. In I. Silva; J. Leitão; M. Trigo, Orgs., *Educação de Adultos – Fator de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA/Ad Litteram.

- Carneiro, R.**, Coord. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da avaliação externa (2009-2010)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Carvalho, J.** (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação.
- Carvalho, J.** (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Carvalho, J.** (2001). O Ensino da escrita. In F. Sequeira; J. Carvalho; A. Gomes, Orgs., *Ensinar a Escrever: teoria e prática. Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. ; Barbeiro, L.; Silva, A.; Pimenta, J.**, Orgs. (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: problemas e desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G.** (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Castanheira, M.; Maciel, F.; Martins, R.**, Orgs. (2007). *Alfabetização e Letramento na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale.
- Castro-Caldas, A. e Reis, A.** (1998). *O analfabetismo no contexto dos modelos de estudo em Neuropsicologia*. *Neuropsych Latina*, 4 (2).
- Castro, R.** (2007a). Políticas de Língua: Circunstâncias e Modos de Produção Local. In M. Gama, Org., *A Política da Língua Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Lusíadas.
- Castro, R.**, Org. (2007b). *Os Cursos EFA numa Associação Local. Contexto organizacional, orientações e Práticas de Educação de Adultos*. Vila Verde/Braga: ATAHCA & Unidade de Educação de Adultos.
- Castro, R.** (1998). Leitura e escrita em Contexto Escolar. Para a caracterização de um campo de investigação. In R. Castro e M. Sousa, *Entre Linhas Paralelas: estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus Editora.
- Castro, R.; Sancho, A.; Guimãrães, P.**, Eds. (2006). *Adult Education – new routes in a new landscape*. Braga: University of Minho, Unit for Adult Education.

- Castro, R. e Sousa, M.** (1998a). *Entre Linhas Paralelas: estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus Editora.
- Castro, R. e Sousa, M., Orgs.** (1998b). *Linguística e Educação*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística/Edições Colibri.
- Castro, R. e Sousa, M.** (1989) A Gramática no Ensino do Português. In F. Sequeira; R. Castro; M. Sousa, Orgs., *O Ensino-Aprendizagem do Português: Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.
- Castro, S.** (2000). A Linguagem Escrita e o seu Uso: uma perspectiva cognitiva. In M. Delgado-Martins; G. Ramalho; A. Costa, Orgs., *Literacia e Sociedade. Contributos pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Cavaco, C.** (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C.** (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 02. <http://sisifo.fpce.ul.pt> (acedido em 10/05/2013).
- Cavaco, C.** (2002). *Aprender fora da Escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cazden, C.** (2000). Taking Cultural Differences Into Account. In B. Cope e M. Kalantzis, Eds., *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Chartier, A.** (2007). *Práticas de Leitura e Escrita: história e actualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale.
- Colomer, T.** (2003). O Ensino e a Aprendizagem da Compreensão em Leitura. In C. Lomas, *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Comissão das Comunidades Europeias** (2007). *Plano de Ação para a Educação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender*. Bruxelas. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:PT:PDF> (acedido em 20/10/2008).

- Comissão das Comunidades Europeias** (2006). *Educação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender*. Bruxelas. Comunicação da Comissão. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:PT:PDF> (acedido em 20/10/2008).
- Comissão das Comunidades Europeias** (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf> (acedido em 07/05/2009).
- Conselho da Europa** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Conselho Nacional de Educação** (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação** (1996). Situação Nacional da Literacia. *Actas do Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação** (1995). O Livro e a Leitura: o Processo Educativo. *Actas do Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cope, B. e Kalantzis, M., Eds.** (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.
- Correia, J.** (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Costa, M.** (2006). Ser Professor de Português numa Sociedade em Mudança. In I. Duarte; P. Mourão, Orgs., *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- Courtois, B.** (1989). L'apprentissage Expérientiel: une notion et des pratiques à défricher. *Revista Education Permanente*, 100/101.
- Cox, B.** (1991). *Cox on Cox. An English Curriculum for the 90's*. London: Hodder & Stoughton.
- Cruz, V.** (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa-Porto: Lidel.
- Danis, C.; Solar, C., Coord.** (2001). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delgado-Martins, M.; Ramalho, G.; Costa, A., Orgs.** (2000). *Literacia e Sociedade. Contributos pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.

- Dionísio, A.** (2008). Gêneros multimodais e multiletramento. In A. Karwoski; B. Gaydeczka; K. Brito, Orgs., *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3.^a ed.
- Dionísio, M.** (2006a). *Educação e Literacias*. Relatório para professor associado do grupo disciplinar de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Dionísio, M.** (2006b). Facetas da literacia: processos da construção do sujeito letrado. In *Revista da Educação*, n.º 44. Belo Horizonte.
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982006000200003&script=sci_arttext (acedido em 16/03/2013)
- Dionísio, M.** (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: leituras do manual de Português*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dionísio, M. e Castro, R., Orgs.** (2005). *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Edições Almedina.
- Duarte, I.** (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Duarte, I e Mourão, P., Orgs.** (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duke, N.; Pearson, P.** (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. http://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf (acedido em 20/01/2014).
- Estêvão, C.** (2004). *Educação, Justiça e Autonomia. Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: ASA.
- Esteves, M.** (2009). Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais dos Professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 08. <http://sisifo.fpce.il.pt> (07/05/2013).
- Fairclough, N.** (2000). Multiliteracies and Language. In B. Cope e M. Kalantzis, Eds., *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.-R.; Lopes, H.; Petrovski, A.; Rahnama, M.; Ward, F.** (1973). *Aprender a Ser. La Educación del Futuro*. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO.

- Federação Nacional de Associações de Professores de Línguas Vivas (FNAPLV)** (2008). *Manifesto para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem de Línguas em Portugal*. Lisboa: FNAPLV.
- Fernández, F.** (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa.
- Fernández, F.** (2005). Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas. In R. Canário e B. Cabrito, Orgs., *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Ferreiro, E.** (2002). *Pasado y Presente de los Verbos Leer y Escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E.** (1992). *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A.** (1991). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. e Palacio, M.,** Coords. (1987). *Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, E.** (1998). *A Linguagem Oral na Educação de Adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figari, G.; Rodrigues, P.; Alves, M. P.; Valois, P.,** Eds., Orgs. (2006). *Evaluation des Competences et Apprentissages Expérientiels: savoirs, modèles et methods = Avaliação de Competências e Aprendizagens Expérientiais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.
- Figueiredo, O.** (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Finger, M.** (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In R. Canário e B. Cabrito, Orgs., *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Fischer, A.** (2011). *Ser Professor na Educação Básica: letramentos em construção em um curso de letras*. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n.º 2.
- Flower, L.; Hayes, J.** (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. In *Colleg Composition and Communication*, v. 32, n.º 4.

- Fonseca, F. (1994) *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Foucambert, J. (1994) *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- França, P. (1999). Intervenção Comunitária na Contexto das Políticas Sociais. In C. Oliveira; J. Paulo; M. Antunes, Orgs., *Educação de Adultos & Intervenção Comunitária*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Freire, P. (1997a). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1997b). *A Importância do Ato de Ler, em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez Editora, 1.ª ed. de 1982.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. e Macedo, D. (2002). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, E.; Casanova, J.; Alves, N. (1997). *Hábitos de Leitura – Um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Frias, M. (1992). *Língua materna – Língua estrangeira: uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Funk, G., Org., Coord. (2002). *(Re)Pensar o Ensino do Português*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2010). *Estatísticas da Educação 2009/2010 - Adultos*. http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=611&fileName=EE2009_2010_ADULTOS.pdf (acedido em 02/03/2012).
- Gama, M., Org. (2007). *A Política da Língua Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Lusíadas.
- Gambrell, L. B. (1996). *Creating Classroom Cultures that Foster Reading Motivation*. *The Reading Teacher*, 50 (1).
- Garcia, M. (1990). Um Saber Sem Escrita: visão de mundo do analfabeto. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (75).

- GAVE** (2010). *PISA 2009 – Competências dos Alunos Portugueses* Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- GAVE** (2007). *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- GAVE** (2004). *PISA 2003 – Resultados do Estudo Internacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- GAVE** (2001). *PISA 2000 – Resultados do Estudo Internacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Gee, J.** (2004). *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. London/New York: Routledge.
- Gee, J.** (2001). Reading as Situated Language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Newark/DA, v. 44.
- Gee, J.** (2000). New People in New Worlds: Networks, The New Capitalism and Schools. In B. Cope e M. Kalantzis, Eds., *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.
- Gee, J.** (1996). *Sociolinguistics and Literacies*. London: Falmer Press.
- GEPE** (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Giasson, J.** (1990). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Goecks, R.** (2003). *Educação de Adultos – Uma Abordagem Andragógica*. <http://www.andragogia.com.br> (acedido em 02/06/2009).
- Gomes, A.** (2002). *Ensinar Português: um programa*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, I.** (2007). Os Desafios da Aprendizagem ao Longo da vida. Novas Oportunidades de Educação e Formação de Adultos? In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Gómez, J.; Freitas, O.; Callejas, G.** (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas especiais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.

- Gonçalves, A.; Bazarim, M., Org.** (2009). *Interacção, Géneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Claraluz.
- Goodman, Y., Ed.** (1986). *How Children Construct Literacy: piagetian perspectives*. Newark: International Reading Association.
- Goodman, Y.** (1984). Unity in Reading. In C. Purves e O. Niles, Eds., *Becoming Readers in a Complex Society*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Hamilton, M.; Hillier, Y.** (2006). *Changing Faces of Adult Literacy, Language and Numeracy: a critical history*. Stoke on trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Hannon, P.** (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. London/New York: Routledge.
- Harste, J.; Mikulecky, L.** (1984). The Context of Literacy in Our Society. In C. Purves e O. Niles, Eds., *Becoming Readers in a Complex Society*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Havelock, E.** (1996). *A Musa Aprende a Escrever: reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao presente*. Lisboa: Gradiva.
- Hirschman, E.** (1989). Role-Based Models of Advertising Creation and Production. *Journal of Advertising*, v. 18, n.º 4.
- International Council for Adult Education (S/ DATA).** *CONFINTEA VI: Assuntos Prioritários*. Documento Público do Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas (ICAE). <http://www.icae.org.uy/spa/icaestrategicport.pdf> (acedido em 10/10/2013).
- Instituto Nacional de Educação** (2013). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2011. Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: INE.
- Jonnaert, Ph.** (2002). *Compétences et Socioconstructivisme – Un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck.
- Kalantzis, M. e Cope, B.** (2008). Language Education and Multiliteracies. In S. May e N. Hornberger, Eds., *Encyclopedia of Language and Education*, v. 1. <http://newlearningonline.com/kalantzisandcope/files/2009/03/SpringerHandbook.pdf> (acedido em 10/09/2013).
- Karwoski, A.; Gaydeczka, B.; Brito, K., Orgs.** (2008). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3.ª ed.

- Kaufmann, J.-C.** (1996). *L'Entretien Compréhensif*. Paris: Édition Nathan.
- Keating, M.** (2002). O Poder de Dar Nomes às Coisas: sobre reconhecimentos e aprendizagens em práticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, n.º 002. Braga: Universidade do Minho.
- Ketele, J.; Roegiers, X.** (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget/Epistemologia e Sociedade.
- Kirsch, I.** (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Research Report. Princeton: Educational Testing Service.
- Kirsch, I.; Jungeblut, A.** (1986). *Literacy : profiles of America's young adults*. Final report of the National Assessment for Educational Progress. Princeton: Educational Testing Service.
- Kleiman, A.** (2001) Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Revista Educação & Pesquisa*, v. 27, n.º 2. São Paulo.
- Kleiman, A., Org.** (1999). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Kleiman, A.** (1997). *Texto & Leitor: aspetos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes Editores.
- Knowles, M.; Holtom, E.; Swanson, R.** (2005). *The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. New York: Elsevier, 6.ª ed.
- Krashen, S.** (1984). *Writing. Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kress, G.** (2000). Multimodality. In B. Cope e M. Kalantzis, Eds., *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.
- Kress, G.** (1997). *Before Writing: rethinking the paths to literacy*. London/New York: Routledge.
- Lages, M.; Liz, C.; António, J.; Correia, T.** (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Lahire, B.** (1999). *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique e stigmes*. Paris: La Découverte.

- Lajolo, M.** (1982). O Texto não é Pretexto. In R. Zilberman, *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Lamérand, R.** (1977). *Teorias de Instrução Programada e Laboratórios de Línguas*. São Paulo: Pioneira.
- Landry, F.** (1989). La Formation Expérientielle: origines, définitions et tendances. *Revista Education Permanente*, 100/101.
- Lankshear, C.; Knobel, M.** (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Leal, S.** (2009). Ensinar a Língua, Promover a Cidadania – Um Desafio Por/ Para Cumprir. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Leirman, W.; Vandemeulebroecke, L.; Baert, H.; Callens, H.; Wildemmeersch, D.** (1991). *La Educación de Adultos como Proceso*. Madrid: Editorial Popular.
- Leite, C.** (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lima, L., Org.** (2006). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo* Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L.** (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário e B. Cabrito, Org., *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Lima, L., Org.** (2004a). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L.** (2004b). Políticas de Educação de Adultos: da (não) reforma às decisões políticas reformistas. In L. Lima, Org., *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L., Org.** (2000). *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L., Org.** (1994). *Educação de Adultos. Forum I*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

- Lima, L.; Afonso, A.** (2006). Políticas Públicas, Novos Contextos e Actores em Educação de Adultos. In L. Lima, Org., *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L.; Guimarães, P.,** Eds. (2004). *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: University of Minho, Unit for Adult Education.
- Lindeman, E.** (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, Inc.
- Linuesa, M.** (2007). *Leitura e Cultura Escrita*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lomas, C.** (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Lomas, C.** (1999). *Como Enseñar a Hacer Cosas com las Palabras – Vol. I. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lopes, A.** (2006). O “conhecimento sobre a língua” no ensino do Português. In I. Duarte e P. Mourão, Org., *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- Lopes, A.; Fernandes de Macedo, E.; Alves, M.,** Orgs. (2006). *Cultura e Política de Currículo*. São Paulo: Junqueira & Marin Editores.
- Lopes, J.; Velasquez, M.; Fernandes, P.; Bártolo, V.** (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Coleção Nova Era - Educação e Sociedade.
- Luke, A.** (2001). *How to make literacy policy differently: generational change, professionalisation, and literate futures*. In Joint National AATE/ ALEA Conference. Hobart, Tasmânia, July 13, 2001. <http://www.discover.tased.edu.au/english/allanluke.htm> (acedido em 03/02/2007).
- Luke, A. e Freebody, P.** (1999). *Further notes on the four resources model*. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> (acedido em 11/04/2008).
- Marchuschi, L.** (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Cortez.
- Marchuschi, L.; Dionisio, A.,** Org. (2005). *Fala e Escrita*. Pernambuco: Autêntica; Ministério da Educação do Brasil; Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

- Maroy, C.** (1995). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello; F. Digneffe; J.-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy; P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Mata, L.** (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M.,** Coord. (2002a). *Uma Política de Língua para o Português – Colóquio de Julho de 1998*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa: Edições Colibri.
- Mateus, M.** (2002b). *Uma política de língua para o português*. Conferência apresentada na Universidade de Compostela em Maio de 2002.
- Mateus, M.,** Coord. (2001). Mais Línguas, Mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa. *Actas do Colóquio de 25 e 26 de Janeiro de 2001*. Lisboa: Edições Colibri.
- Maybin, J.** (2000). The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse. In D. Barton; M. Hamilton; R. Ivanič, Eds., *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London/New York: Routledge.
- Mayo, P.** (1999). *Gramsci, Freire & Adult Education: possibilities for transformative action*. London/New York: Zed Books.
- McFarland, H.** (1977). *Teoria Psicológica & Prática Educacional: desenvolvimento humano, aprendizagem e avaliação*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Melo, A.** (2004). The Absence of an Adult Education Policy as a Form of Social Control and Some Processes of Resistance. In L. Lima e P. Guimarães, Eds., *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: University of Minho, Unit for Adult Education.
- Melo, A.** (2002). Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. In R. Canário e B. Cabrito, Org., *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Melo, A.; Lima, L.; Almeida, M.** (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos – o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos; Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Mendonça, O.; Mendonça, O.** (2007). *Alfabetização, Método Sociolinguístico. Consciência Social, Silábica e Alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez Editora.

- Miles, M. e Huberman, A.** (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Morand-Aymon, B.** (2006). *Olhares Cruzados sobre Educação Não Formal: Análise de Práticas e Recomendações*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Moura, H., Org.** (2005). *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Neves, J.; Lima, M.; Borges, V.** (2007). Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE. *Actas do Seminário*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- New London Group** (2000). A Pedagogy of Multiliteracies. Designing social futures. In B. Cope e M. Kalantzis, Eds., *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.
- Nixon-Ponder, S.** (1995). *Eduard C. Lindeman: Leaders in the Field of Adult Education*. Ohio: Ohio Literacy Resource Center.
- Nogueira, A.** (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Nogueira, I.** (2002). Projecto EFA. Enquadramento(s), centralidade(s) e reflexões em torno do seu modelo teórico. In I. Silva; J. Leitão; M. Trigo, Orgs., *Educação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA/Ad Litteram.
- Norbeck, J.** (1979). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- OCDE** (2012). *Education at a Glance 2012. OECD Indicators*. OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> (acedido em 10/01/2013).
- OCDE** (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Paris: OCDE publishing.
- OCDE** (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/37464175.pdf> (acedido em 20/03/2012).
- OCDE** (2004). *Learning for Tomorrow's World – first results from PISA 2003*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE** (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow – further results from PISA 2000*. Paris: OCDE Publishing.

- OCDE (2002). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- OCDE (1992). *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- OCDE & **Statistics Canada** (2000). *Literacy in the Information Age: final report of the international adult literacy survey*. Published on the responsibility of the Secretary-General of the Organisation for Economic Cooperation and Development, and the Minister responsible for Statistics Canada. Paris. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf> (acedido em 01/10/2013).
- Olabuénaga, J. e Ispizua, M.** (1989). *La Descodificación de la Vida Cotidiana. Métodos de Investigación Avaliativa*. Bilbao: Universidade de Deusto.
- Oliveira, M.** (2006). *O Ensino do Português a Adultos Imigrantes: Orientações e Práticas*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Oliveira, R.** (2004). Almejando o Alargamento da Participação dos Adultos em Actividades de Educação e Formação: o caso do Modelo EFA. In L. Lima, Org., *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Oliveira, C.; Paulo, J.; Antunes, M., Orgs.** (1999). *Educação de Adultos & Intervenção Comunitária*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Olson, D.** (1999). *Literacy*. Encyclopedia of Cognitive Sciences. MIT: Press.
- Olson, D. e Torrance, N., Eds.** (1991). *Literacy and Orality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osborn, J.; Lehr F., Eds.** (1998). *Literacy for All. Issues in Teaching and Learning*. New York: The Guilford Press.
- Osório, A.** (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pain, A.** (1990). *Éducation Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Paraskeva, M., Org.** (2000). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: Edições Asa.

- Patrício, M.**, Org. (2000). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*. III Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Porto: Porto Editora.
- Patton, M.** (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage.
- Paulo, J.** (1999). O Que Faz Falta. In C. Oliveira; J. Paulo; M. Antunes, Orgs., *Educação de Adultos & Intervenção Comunitária*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Pereira, M.** (2000). *Escrever em Português: didáticas e práticas*. Porto: ASA.
- Pereira, M.** (2005). O ensino da escrita na escola: um objecto plural. In J. Carvalho; L. Barbeiro; A. Silva e J. Pimenta, Orgs., *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Perrenoud, P.** (2003). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*. Porto: ASA.
- Pinto, M.** (2006). Avaliação de Competências. Resolução de Problemas em Contexto Escolar. In G. Figari; P. Rodrigues; M. Alves; P. Valois, Eds., Orgs., *Evaluation des Competences et Apprentissages Expérientiels: savoirs, modèles et methods = Avaliação de Competências e Aprendizagens Expérientiais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.
- Pinto, M.** (1998). *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- Pires, A.** (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Expérientiais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 02. <http://sisifo.fpce.ul.pt> (acedido em 23/05/2013).
- Pires, A.** (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Plano Nacional de Leitura** (2012). *Relatório de Atividades do Plano Nacional de Leitura 2011-2012, 2.ª fase – 1.º ano*. [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/balancos/relatorio_pnl_1ano_2fase\(1\).pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/balancos/relatorio_pnl_1ano_2fase(1).pdf) (acedido em 08/10/2013).

- Poulson, L.** (2005). As Políticas Educativas e Curriculares e o Ensino do Inglês na Grã-Bretanha (1989-2004). In M. Dionísio; R. Castro, Orgs., *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Edições Almedina.
- Purves, C.; Niles, O., Eds.** (1984a). *Becoming Readers in a Complex Society*. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Purves, C.; Niles, O.** (1984b). The Challenge to Education to Produce Literate Citizens. In C. Purves; O. Niles, Eds., *Becoming Readers in a Complex Society*. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Quintana Cabanas, J.** (1976). La Educación Informal y la Escuela en la Sociedad del Futuro. *Revista de Ciências de la Educación*, Ano XXII, n.º 85.
- Rebelo, D.; Atalaia, L.** (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ribas, B.** (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Rodrigues, C.; Nóvoa, A.** (2005). Prefácio. In R. Canário e B. Cabrito, Org., *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Rogers, J.** (1971). *Ensino de Adultos*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Roths, L.** (2004a). A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: trajectos e tendências. In L. Lima, Org., *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Roths, L.** (2004b). New Trends in the Training of Adult Education Professionals. In L. Lima e P. Guimarães, Eds., *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: University of Minho, Unit for Adult Education.
- Roths, L.** (2000). A Educação de Adultos em Portugal. In L. Lima, Org., *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Ruquoy, D.** (1995). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello; F. Digneffe; J.-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy; P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Sanacore, J.** (1997). Promoting Lifetime Literacy Through Authentic Self-Expression and Intrinsic Motivation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40 (7).
- Sánchez, E.** (1994). *El periódico en la Educación de las Personas Adultas*. Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.
- Santos, M.,** Coord. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sawyer, W. e Van de Ven, P.-H.** (2006). Starting Points. Paradigms in Mother Tongue Education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1). International Association for the improvement of Mother Tongue Education.
- Sebastião, J.; Ávila, P.; Costa, A.; Gomes, M.** (2001). *Estúdios Internacionales de Literacia de Adultos: resultados comparados y problemas metodológicos*.
<http://www.ase.es/comunicaciones/4%5B1%5D.2.5%20Sebastiao%20y%20otros.doc>
 c (acedido em 01/09/2007).
- Sequeira, F.; Carvalho, J.; Gomes, A.,** Orgs. (2001). Ensinar a Escrever: teoria e prática. *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Sequeira, F.; Castro, R. ; Sousa, M.,** Orgs. (1989). *O Ensino-Aprendizagem do Português: Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.
- Signorini, I.,** Org. (2008). *Situar a língua[em]*. São Paulo: Parábola Editora.
- Silva, A.** (1990). *Educação de Adultos – Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Asa.
- Silva, I.; Leitão, J.; Trigo, M.,** Orgs. (2002). *Educação de Adultos – Fator de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA/ Ad Litteram.
- Silvestre, C.** (2003). *Educação/Formação de Adultos - como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Sim-Sim, I.,** Coord. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I.; Viana, F.** (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

- Smith, F.** (1994). *Understanding Reading: a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Soares, M.** (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 25.
- Soares, M., Org.** (1998a). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M.** (1998b). Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In M. Soares, Org., *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M.** (1986). *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- Souza, P.; Silva, E., Coord.** (1984). *Educação: Escola - Trabalho*. São Paulo: Pioneira.
- Sternberg, R.; Williams, W.** (2003). *Como Desenvolver a Criatividade do Aluno*. Porto: ASA.
- Stoer, S. e Cortesão, L.** (1999). «Levantando a Pedra». *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S.; Cortesão, L.; Correia, J., Org.** (2001). *Transnacionalização da Educação – da crise da educação à ‘educação’ da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Street, B.** (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Suassuna, L.** (1995). *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. São Paulo: Papyrus editora.
- Tfouni, L.** (2006). *Adultos Não-Alfabetizados em uma Sociedade Letrada*. São Paulo: Cortez Editora.
- Tight, M.** (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London/New York: Routledge.
- Tolchinsky, L.; Simó, R.** (2001). *Escribir y Leer a través del Curriculum*. Barcelona: Universitat de Barcelona; Editorial Horsori.
- Torres, C.** (1990). *A Política da Educação Não-Formal na América Latina*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

- Trilla, J.** (2008). A Educação não-formal. In V. Arantes, Org., *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Tuckman, B.** (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO** (2010a). *Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida.
- UNESCO** (2010b). *Confinteia VI. Sixth International Conference of Adult Education. Final Report*. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO** (2009). *Educação e Aprendizagem para Todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: UNESCO; Ministério da Educação.
- UNESCO** (2000). *O Direito à Educação. Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida. Relatório Mundial Sobre a Educação*. Porto: UNESCO; Edições ASA.
- UNESCO** (1998). *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Solidariedade.
- Zilberman, R.** (1982). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2.ª ed.
- Wanderley Geraldi, J.** (1999). *Linguagem e Ensino. Exercícios de Militância e de Divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. London: Cambridge University Press.

ANEXOS

A – Guião das Entrevistas aos Coordenadores

B – Guião das Entrevistas aos Formadores

C – Guião das Entrevistas aos Formandos

Guião das Entrevistas aos Coordenadores

Grupo I

1. Quantos cursos de Educação de Adultos funcionam neste momento na Instituição?
 - i. Quais são as suas áreas de profissionalização?
2. Quais são as orientações/diretrizes que a sua Instituição adota para escolher os cursos que quer oferecer?
3. Que tipo de documentos é que a Instituição tem em conta quando projeta a sua oferta formativa?
 - i. Têm em conta os documentos que emanam dos ministérios, há documentos produzidos pela própria Instituição?
4. Como é que este curso em particular foi concebido e desenvolvido? Que passos foram dados?
 - i. Que forma teve a participação de entidades exteriores à Instituição?
5. Como é que foi feita a divulgação do curso junto da comunidade local?

Grupo II

6. Foi adotada alguma orientação relativamente à seleção dos formandos? Se sim, quais os critérios adotados?
7. Como é que foram selecionados os formadores do curso?
8. Houve algum tipo de formação destinada aos formadores do curso, tendo em conta, nomeadamente, os objetivos, os conteúdos e os participantes em cursos desta natureza?
9. Considerando agora mais particularmente a área de LC, quais são os materiais de que os formadores da sua Instituição dispõem para trabalhar com os formandos?

Grupo III

10. Tem havido por parte da Instituição, independentemente deste curso, preocupações com as questões da leitura e da escrita? De que forma se manifestam essas preocupações no dia a dia da Instituição?
11. De que forma é que o curso, nas suas diferentes áreas de competência, se preocupa em proporcionar aos formandos experiências de leitura e de escrita?
12. Acha que os formandos, depois de frequentarem o curso, são pessoas mais qualificadas para participar em atividades do quotidiano que impliquem o uso da leitura e da escrita? É capaz de me fornecer evidências desse facto?

- B -

Guião das Entrevistas aos Formadores

0. Pode fazer-me um relato do seu percurso académico e profissional até ao momento?

Grupo I

1. Mais particularmente, qual era a sua experiência, na área da educação de adultos, antes de iniciar este curso?
2. Quais são os principais aspetos positivos que releva nessa sua experiência?
3. Quais são os principais aspetos negativos que releva nessa sua experiência?
4. Até agora, teve alguma formação específica orientada para área de competência de Linguagem e Comunicação?

[Se não teve,

- i. Sentiu necessidade de a ter? Em que domínios da área de competência?]
5. Gostaria agora de conhecer a sua opinião sobre aspetos relacionados com o RCC (Referencial de Competências-Chave) na área de Linguagem e Comunicação, nomeadamente em relação:
 - i. Aos objetivos, tal como eles são percebidos por si;
 - ii. Aos conteúdos, tal como os identifica;
 - iii. Às metodologias propostas:

Grupo II

6. Do seu ponto de vista, quando iniciaram este curso/ação, nos domínios da leitura e da escrita:

- i. Quais eram as principais características ‘positivas’ que os formandos apresentavam?
 - ii. Quais eram as principais características ‘negativas’ que os formandos apresentavam?
7. Quais são os objetivos que orientam o seu trabalho de formação na área de LC?
8. Quais são as fontes de informação que toma em consideração quando tem de planificar o seu trabalho de formação, seja a médio prazo seja no seu quotidiano?
9. Nas atividades que habitualmente desenvolve para melhorar as competências de leitura e de escrita dos formandos:
 - i. A que metodologias de trabalho recorre?
 - ii. Que conteúdos valoriza?
 - iii. Que géneros de textos são lidos e escritos?
 - iv. Que assuntos são tratados nesses textos?
 - v. Que recursos utiliza?
10. Em que medida recorre aos usos quotidianos de leitura e de escrita dos seus formandos?
11. Quando trabalha as competências da oralidade, da leitura, da escrita e da linguagem não verbal, fá-lo de forma integrada ou autónoma? Pode dar exemplos?
12. Quando avalia a leitura e a escrita dos seus formandos que aspetos valoriza?

Grupo III

13. Que evidências (positivas ou negativas) tem do empenhamento e da motivação dos formandos na área de LC?
14. Quais são os principais ganhos/efeitos que acha que decorrem para os formandos da frequência destas ações nos domínios da leitura e da escrita?

- C -

Guião da Entrevista aos Formandos

Grupo I

1. Como é que teve conhecimento da existência deste curso?
2. Quais foram as principais razões que o/a levaram a frequentar o curso?

Grupo II

3. No dia a dia, nas diferentes atividades que desenvolve, quais são as situações em que usa a leitura e a escrita?
4. Recentemente, houve alguma situação da sua vida em que o uso da escrita lhe suscitasse especiais dificuldades? E da leitura?
 - i. Como resolveu a situação?

Grupo III

5. Nas diferentes áreas de competência do curso, há atividades de leitura de textos?
[Se sim,
 - i. Por quem são escolhidos os textos?
 - ii. A que é que se destinam as leituras que faz nas diferentes áreas de competência?
 - iii. Que género de textos costumam ler?]
6. Nas diferentes áreas de competência do curso, há atividades de escrita?
[Se não teve,
 - i. A que é que se destinam os textos que produzem nas diferentes áreas de competência?
 - ii. Que género de textos costumam produzir?]
7. Há diferenças na forma como a leitura e a escrita são trabalhadas nas diferentes áreas de competência?
 - i. Quais são essas diferenças?

Grupo IV

8. Quais são as atividades que normalmente realiza nas sessões de LC?
9. Acha que as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas nas sessões de LC são fáceis ou difíceis? Porquê?
10. Como é que normalmente se organiza o trabalho nas sessões de formação de LC?

[Prever a relação com os tipos de atividades:
 - i. Quais são as formas de trabalhar que prefere
 - ii. Quais são as que lhe colocam mais dificuldades?]
11. De que forma o que está a aprender em LC lhe é útil para as outras áreas de competência?
12. Quando o formador avalia a sua leitura e a sua escrita para que aspetos lhe chama normalmente a atenção?

Grupo V

13. Quais são as coisas que está a aprender em LC e que são importantes para o seu dia a dia, em casa, no trabalho, na vida social?
14. Do que já aprendeu em LC, o que é que acha mais importante?