

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

CONCEPÇÕES DE LITERACIA/LETRAMENTO NO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

RÓMINA DE MELLO LARANJEIRA* (Universidade do Minho, Portugal)

romello.laranjeira@gmail.com

RUI VIEIRA DE CASTRO* (Universidade do Minho, Portugal)

rvcastro@iep.uminho.pt

Temática: Currículo, diferenças e identidades

Palavras-chave: Modelos de literacia/letramento; Educação de adultos; Discurso pedagógico oficial

1. A educação de adultos em Portugal: Materializações no discurso oficial

1.1. Apesar de se dispor actualmente, em Portugal, de um razoável corpo de conhecimentos sobre dimensões relevantes da educação de adultos (ao nível das políticas, das formas organizativas e, embora em menor medida, das acções pedagógicas), as práticas de literacia/letramento¹ que a estruturam ou os discursos que as enquadram têm sido pouco explorados².

Este trabalho pretende constituir um contributo para o aprofundamento do conhecimento das configurações das literacias em contextos de educação de adultos, elegendo como objecto textos que, produzidos ao nível do Estado, se encontram investidos de funções de regulação daqueles contextos.

* Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (Portugal). Linha de Investigação: *Literacias: Práticas e Discursos em Contextos Educativos*.

¹ Usaremos aqui os termos 'letramento', com mais curso no Brasil, e 'literacia', mais frequente em Portugal, como equivalentes. Não ignoramos, no entanto, as diferenças de sentido que estes termos potencialmente envolvem, nem todo o debate em torno da sua conceptualização.

² Gomes (1995) representa um exemplo de estudos que exploram analiticamente práticas de literacia em contextos de educação de adultos.

No ponto de vista do Estado português, a “educação e formação de jovens e adultos”, como subsistema do sistema educativo, no discurso oficial e naquela que é uma definição certamente restritiva, surge, em primeira instância, na sua representação pública³, como “educação de segunda oportunidade”, para quem abandonou ou pode vir a abandonar a escola, para quem não teve ocasião de a frequentar ou para quem, numa perspectiva de valorização pessoal ou profissional, a pretende vir a frequentar.

Enquadrada por um objectivo principal – a obtenção de “certificação escolar” ou de “qualificação profissional” –, a “educação e formação de jovens e adultos” é materializada em diferentes modalidades, entre as quais se destacam o Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)⁴.

O sistema RVC é apresentado, ainda no discurso oficial, como via pela qual são “reconhecidas” aos adultos que nele ingressem as “aprendizagens” que foram realizando no seu percurso de vida, na independência dos contextos em que elas tiveram lugar, salvaguardada a condição de esses mesmos contextos gerarem “conhecimentos e competências”. A entrada neste sistema abre a possibilidade de certificação daquelas “aprendizagens”, procurando-se desta forma “aumentar o nível de qualificação e de empregabilidade dos adultos activos, incentivar a formação ao longo da vida e promover o seu estatuto social”⁵.

Os Cursos EFA constituem um tipo de oferta orientada para adultos “não qualificados ou sem qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho e que não tenham concluído a escolaridade básica”⁶. Estes cursos têm diferentes configurações consoante o tipo de certificação que permitem obter, de nível básico ou de nível secundário, de tipo escolar ou de tipo escolar e profissional.

³ Veja-se, a este propósito, a caracterização disponibilizada no sítio oficial do Ministério da Educação, na apresentação do sistema educativo português (<http://www.min-edu.pt/>, consultado em 18 de Agosto de 2008).

⁴ Outras modalidades são os “Cursos de Educação e Formação (CEF)”, destinados a jovens a partir dos 15 anos, o “Ensino recorrente” que pode ser frequentado a partir dos 15 anos ou 18 anos de idade, consoante esteja em causa o ensino básico ou o ensino secundário, as “Acções de curta duração S@BER +”, acessíveis depois dos 18 anos, e o “Sistema Nacional de Aprendizagem”, que garante formação em regime de alternância, que pode ser frequentado a partir dos 15 anos.

⁵ Cf. <http://www.novasoportunidades.gov.pt> (sítio consultado em 18 de Agosto de 2008).

⁶ Cf. <http://www.novasoportunidades.gov.pt> (sítio consultado em 18 de Agosto de 2008).

O trabalho realizado no âmbito do sistema de RVC e dos cursos EFA tem nos Referenciais de Competências Chave (doravante RCC) um instrumento de regulação particularmente importante. Trata-se de documentos de natureza oficial⁷, que explicitamente assumem uma tríplice função:

“i) de quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; ii) de dispositivo base para o “desenho curricular” de percursos de educação e formação de adultos assente em competências chave; e iii) de guia para a formação de técnicos [...]” (Gomes, 2006, pág. 22).

Ao serem investidos destas funções, os RCC constituem-se, para lá de materializações de primeiro nível do discurso político no interior do campo pedagógico, não apenas como factor relevante na constituição do universo de referência de acções pedagógicas – de “reconhecimento” ou de “educação e formação” –, mas também como fonte de produção dos profissionais que trabalham no domínio da educação de adultos em Portugal.

Estas características, a nosso ver, tornam particularmente relevante uma sua análise orientada para a descrição e a interpretação das opções a que os RCC dão corpo, uma análise aqui circunscrita, como acima anunciámos, ao que tange a esfera da literacia/letramento.

Os RCC, de nível básico (NB) e secundário (NS), correspondem *lato sensu* a um universo de aprendizagens aproximáveis àquelas que são definidas como âmbito da educação escolar – ensino básico (9 anos) e ensino secundário (12 anos). Apesar de algumas diferenças na sua estrutura externa, os RCC acolhem sempre, com algum grau de autonomia, distintas “áreas de competências-chave”: Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação e Língua Estrangeira (Inglês ou Francês), no nível básico; Cidadania e Profissionalidade, Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura, Língua e Comunicação,

⁷ Estes documentos encontram-se disponíveis em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/> (sítio consultado em 18 de Agosto de 2008).

no nível secundário; as “áreas de competências-chave” são categorias organizadoras das “competências” vistas como “necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual” (Alonso et al., 2002, pág. 10).

No caso do RCC-Nível Básico, cada uma daquelas áreas é objecto de uma fundamentação e para elas se propõe uma estrutura de “unidades de competências”, do tipo “Oral”, “Leitura”, “Escrita” e “Linguagem não verbal”; a estas “unidades” são associados critérios de evidência, gerando-se formulações, na área da leitura, como “Ler documentos simples, diversificados, relevantes para a vida quotidiana; Identificar a ideia principal em textos simples”. No RCC-Nível Secundário, as “unidades de competências” são organizadas a partir de “temas suficientemente abrangentes e relevantes da vida social contemporânea”, por exemplo, “Saúde”, “Estética e Arte”, “Ambiente e Ecologia”, e de “domínios de referência para a acção”, incluindo os contextos “privado”, “profissional”, “institucional” e “macro-estrutural”.

O Referencial de Competências-Chave do Nível Secundário (Gomes, coord., 2006) é um documento que, sobretudo a partir do momento em que institui *Cultura, Língua e Comunicação* como Área de Competências-Chave, pelos conteúdos que comporta (conceptualização dos domínios da leitura e da escrita, resultados esperados dos processos de reconhecimento ou de aprendizagem, propostas metodológicas e inventário de conteúdos, naqueles mesmos domínios) e pela sua natureza de dispositivo de geração das práticas de literacia, se revela particularmente adequado à dilucidação das concepções que, neste domínio, atravessam o campo da educação de adultos.

2. Literacias: Modos de olhar

Neste enquadramento, tomando como objecto o RCC-Nível Secundário e o quadro de relações intertextuais e interdiscursivas em que ele se inscreve, propomo-nos, neste texto, (i) caracterizar a conceptualização de literacia que naquele se assume, tendo em consideração, designadamente, definições relativas a práticas de literacia (escrever; ler;...) que são referidas e a eventos de literacia sinalizados (em função das variáveis espaciais e temporais, dos papéis e motivações dos sujeitos neles envolvidos e dos textos que os estruturam); (ii) caracterizar concepções relativas à promoção da literacia nos contextos em causa, através da análise dos resultados esperados das acções pedagógicas; dos conteúdos (declarativos e processuais) seleccionados e das

metodologias de trabalho pedagógico adoptadas, com particular atenção aos níveis de incorporação dos saberes e experiências prévias dos sujeitos.

Congruentemente, a consecução destes objectivos exige um quadro teórico e conceptual capaz de destacar, no trabalho analítico, a configuração, e respectiva articulação, de duas dimensões principais: o que vale como literacia, expresso em ‘modelos de literacia’, e o que vale como educação em literacias, traduzido em ‘configurações das acções pedagógicas’.

Os estudos que tomam a literacia como objecto podem ser categorizados em função da valorização das dimensões social ou cognitiva. É explorando esta perspectiva que se constrói a tensão entre o ‘modelo ideológico’, que conceptualiza as literacias como práticas de natureza sociocultural, embebidas em processos sociais mais amplos e complexos, em que a produção e o reconhecimento do escrito assumem estatuto e funções específicos, e o ‘modelo autónomo’ que, enfatizando a dimensão subjectiva da literacia, lhe associa prevalentemente um conjunto de ‘skills’, de competências, ou, no limite, de uma competência (ver, a propósito, Kleiman, 1995).

Nas palavras de uma das vozes que têm protagonizado os “novos estudos de literacia”, a um seu entendimento como competência para ler e escrever que, assim restritivamente considerada, “rips literacy out of its sociocultural contexts and treats it as an asocial cognitive skill with little or nothing to do with human relationships”, escondendo-se, em consequência, as suas articulações com o poder, a identidade social e as ideologias (Gee, 1990, pág. 46), contrapõe-se um outro que, privilegiando aproximações socioculturais ou sociocognitivas, explora aquelas articulações.

A assunção teórica de uma ou outra destas perspectivas arrasta consigo entendimentos acerca dos objectivos, dos sentidos e dos modos de fazer das acções pedagógicas orientadas para a produção de sujeitos letrados. Se, como acontece no quadro do modelo autónomo, o foco for colocado no *sujeito* e nas suas *competências*, as práticas pedagógicas congruentes valorizarão a construção da subjectividade e nela dos saberes pessoais e das operações cognitivas associadas às práticas de literacia. Se, ao contrário, como ocorre no âmbito do modelo ideológico, o foco for colocado no *sujeito em contexto*, práticas pedagógicas coerentes não-de valorizar o conjunto das variáveis que operam na especificação de práticas situadas, nos contextos e nas relações sociais que os estruturam, nos papéis dos sujeitos, na sua biografia mas também na sua história. Nesta

última perspectiva, a educação em literacia não é mais vista como desenvolvimento de competências, a serem adquiridas por parte do aluno/formando, na independência de contextos e relações sociais ⁸.

São significativas as implicações da adopção de uma ou outra das perspectivas em equação. Se em relação aos jovens e aos adultos se não questiona hoje a necessidade da sua construção como sujeitos letrados, quer as formas de caracterização das situações, quer as perspectivas de intervenção subsequentes decorrem de olhares diferenciados sobre as realidades e o sentido da sua transformação. Na verdade, a responsabilização individual pela “competência” ou pela “incompetência” manifestada implica concomitantemente a rasura dos factores relativos às condições de geração do capital cultural dos sujeitos. Certamente que, quando falamos de adultos em processos educativos, falamos de sujeitos com um capital experiencial alargado, que se envolvem nas acções pedagógicas por sua iniciativa, conscientes das suas necessidades e potencialidades; mas falamos, ainda assim, de sujeitos com diferenças acentuadas no que ao capital escolar e ao capital cultural diz respeito, com acesso diferenciado aos bens culturais, com biografias e projectos, também eles muito distintos.

A análise do RCC-Nível Secundário será pois realizada aqui mobilizando-se um dispositivo analítico que articula categorias que visam possibilitar o reconhecimento de indicadores de modelos de literacia e de modelos de educação em literacia, no quadro que antes esboçámos, e que se tornará patente no decurso da análise.

O RCC-Nível Secundário estrutura-se sobre dois eixos principais, aliás, com tradução na sua macroestrutura – Princípios Orientadores e Áreas de Competências-Chave (entre as quais a de Cultura, Língua e Comunicação). À identificação dos modelos antes referidos associar-se-á, na perspectiva da exploração de tensões que atravessam o RCC, a exploração analítica do seu grau de coerência interna, designadamente no que diz respeito às continuidades/descontinuidades entre a teorização sobre educação de adultos e sobre educação de adultos em literacia que é adoptada.

⁸ Não deve daqui ser retirada a ilação de que se encontra disponível uma teoria capaz de explicar o desenvolvimento da literacia e, conseqüentemente, capaz de fundar, por si, a educação em literacia. Como faz notar Hannon (2000), “It would be satisfying to have an overall theory of literacy development which explained how all the relevant internal processes linked with social ones. Unfortunately, that is unlikely to happen for some time [...] The best we can hope for is theories which illuminate part of the overall picture” (pág. 58).

Para efeitos da análise, o RCC foi segmentado em unidades definidas a partir de recortes sobre a globalidade do documento que conduziram à selecção, no seu interior, das seguintes secções: (i) Princípios orientadores; (ii) O RCC para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário; (iii) Áreas de Competências Chave – Cultura, Língua e Comunicação.

3. A educação de adultos no RCC: Pedagogia e literacias

3.1. A educação de adultos no RCC: Concepções e materializações

O processo de construção do Referencial que é relatado no próprio documento, os princípios orientadores que são assumidos e os elementos conceptuais convocados anteriormente permitem desvelar um entendimento específico sobre a educação dos adultos no quadro sócio-histórico do Portugal contemporâneo. Uma tal concepção é caracterizável pelos elementos seguintes:

- a. entre aquilo que se é, enquanto sujeito, e aquilo que se propõe como horizonte a fronteira é ‘débil’; em outros termos, o sujeito que aprende tem um capital de saberes e de experiências que podem, ou melhor, devem relacionar-se com os novos saberes;
- b. o sujeito que aprende é um sujeito situado e os efeitos da sua inscrição em práticas de ensino e aprendizagem não são desarticuláveis do “estar em situação”; dito de um outro modo, o sujeito que aprende é, antes, durante e depois das acções pedagógicas, um sujeito em contexto;
- c. a aprendizagem é um processo contínuo, que se encontra em associação com a ‘vida’, ela própria entendida como espaço de aprendizagem; nesta perspectiva, o sujeito que aprende fá-lo numa relação de continuidade com outros espaços e experiências de aprendizagem.

Na perspectiva que se adopta, valoriza-se significativamente a incorporação dos saberes e das experiências prévias dos sujeitos. O conceito de sujeito e de sujeito situado permeia o enunciado do Referencial, defendendo-se que os seus contextos de actuação devem ser considerados, valorizados e especificados quando se trata de “desocultar” as suas competências-chave.

Neste processo, os sujeitos são entendidos como “actores principais”, sendo vistas “as suas vidas como as relações de sustentabilidade para o emergir da aprendizagem” (pág. 15); em consequência, valoriza-se, no sujeito, o seu tempo próprio, o seu contexto e a sua experiência:

“Para fazer sentido das aprendizagens é preciso centrarmo-nos igualmente no conhecimento tácito dos adultos, nos papéis que estes assumem e constroem nas suas práticas e nos significados que dão às actividades que desenvolvem, bem como a esses papéis e ao enquadramento em que as práticas têm lugar.” (pág. 17)

Em congruência com esta perspectiva, as coordenadas espaciais e temporais da aprendizagem prefiguram-na como processo de natureza permanente e multipolar:

“[...] o aprender ao longo da vida é perspectivado como construção social [...] como processo “contínuo ininterrupto” que considera a dimensão temporal, do mesmo modo que considera a multiplicidade de espaços e contextos dessa aprendizagem.” (pág. 15)

A consideração do ‘quê’ da aprendizagem devolve-nos, também ela, uma representação global do sujeito, entendido como fonte de saberes multidimensionais: “teóricos”, “processuais”, “práticos” e “saberes fazer” (pág. 15). Na verdade, encontramos frequentemente, ao longo do texto, referências à valorização de espaços e momentos de aprendizagem que articulam diferentes dimensões da vida do sujeito, considerando-se que as acções pedagógicas devem ter em conta as “necessidades pessoais, sociais e profissionais de cada adulto” (pág. 13).

Neste sentido, as práticas pedagógicas devem ser “diversificadas, personalizadas e contextualizadas” (pág. 22). Consequentemente, importa considerar no “balanço de competências” o contexto da sua geração e desenvolvimento:

“[...] esta abordagem chama a atenção para duas dimensões indissociáveis de tal conceito – a individual e a colectiva. Por um lado, o sujeito mobiliza os seus recursos e os do meio [...] Por outro lado, a competência não é dissociável das condições sociais em que se produz.” (pág. 16)

“Autonomia, participação e diálogo” (pág. 22) são os três grandes eixos articuladores dos processos de reconhecimento das “competências” e, por extensão, das práticas educativas:

“[...] as competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências, o que significa que estas não podem ser reconhecidas e

avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadoras e da sua participação activa e voluntária nesse processo.” (pág. 20)

Mais do que apresentar uma proposta metodológica, o RCC-Nível Secundário disponibiliza princípios para a construção de um desenho metodológico; avança, no entanto, no sentido da identificação de instrumentos ou técnicas a utilizar – balanço de competências, abordagem autobiográfica, portefólio reflexivo de aprendizagens – que se apresentam em linha de continuidade com os princípios relativos à aprendizagem, ao sujeito aprendiz, aos objectos e modos da aprendizagem a que antes nos referimos.

Em síntese, a análise dos princípios orientadores do RCC permite evidenciar, como aspectos principais, a coerência da conceptualização; a valorização do sujeito na sua globalidade; a vinculação à vida vivida ou projectada. É, no entanto, visível, e estes são aspectos que necessariamente devem ser interrogados, a desconsideração dos princípios para a acção em função das “áreas de competências-chave”; o não reconhecimento dos constrangimentos do social; a crença excessiva no poder transformador da educação, no seu potencial de empoderamento. Talvez estes factos ajudem a entender a fractura entre a conceptualização de educação de adultos que lhes subjaz e aquela que caracteriza a educação em literacia, como procuraremos demonstrar a seguir.

3.2. A educação em literacia dos adultos: Orientações e concretizações

Como afirma Hannon (2000), “what counts as [...] literacy at any particular time is not a given but the result of social processes” (pág. 19). De facto, o que se reconhece como prática de literacia no contexto educacional varia no tempo e no espaço, sendo que essa variação nos permite perceber os processos sociais que estão em jogo. Um documento regulador como o RCC estabelece uma relação de poder e define, de certa forma, as práticas de promoção de literacia e o valor dessas práticas.

A análise da Área de Competências-Chave de Cultura, Língua e Comunicação permite afirmar, em termos genéricos, que, ao nível da língua, ‘o que conta’ é sobretudo a sua “função comunicativa” e que na relação com os textos, que são prevalentemente escritos, vale sobretudo a perspectiva do seu reconhecimento, correcto e apropriado.

A perspectiva que assim se revela, elemento relevante de um paradigma que designaremos como comunicativo, é ilustrada, entre outras, pelas passagens seguintes:

“[...] para a participação nos eventos comunicativos, não basta um sistema exclusivamente linguístico isto é, o falante, utilizador de uma língua, move-se igualmente num sistema de acção social e é portador de um código cultural enraizado socialmente que interpreta as realidades a que se refere.” (pág. 64)

“As actividades linguísticas de escrita e de oralidade mobilizam competências, especificamente a competência comunicativa que inclui outras componentes como a linguística, a sociolinguística e a pragmática. O aprendente ou utilizador de uma língua mobiliza diversos tipos de conhecimentos e de habilidades referentes às diversas competências, os quais ultrapassam largamente os conhecimentos e saberes (lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos, ortográficos, ortoépicas), incluídos na competência linguística.” (pág. 65)

O paradigma comunicativo estrutura-se sobre duas asserções fundamentais: “a linguagem é sobretudo comunicação” e “as pessoas devem aprender a comunicar para funcionar em sociedade” (Sawyer & Van de Ven, 2006, pág. 12). Este paradigma encontra-se em tensão histórica e sincrónica como outros paradigmas, seja o da “herança cultural”, construído sobre a centralidade da aquisição de elementos de uma cultura sócio-histórica específica, seja o “crítico”, fundado na compreensão da linguagem como factor de identidade(s) social(is) de reprodutor de relações de poder e de construtor de realidades (cf. Dudley-Marling & Edelsky, 2001, pág. x).

Nesta perspectiva, na caracterização da área de Cultura, Língua e Comunicação, o conceito de literacia que fica subsumido, ao colocar-se a ênfase na “competência do sujeito”, não deixando embora de ser sensível às dimensões sociais do usos linguístico, privilegia, ainda assim, um entendimento fundamentalmente instrumental da actividade linguística:

“Para comunicar, as pessoas mobilizam estrategicamente, com as respectivas práticas, as suas competências em diferentes contextos, a fim de concretizarem as suas intenções comunicativas, as quais se relacionam mais especificamente com a Língua e conduzem a processos de recepção e de produção de textos significativos, referentes a temas que se enquadram nos domínios em que se organiza a vida social.” (pág. 64)

A posição que se adopta está, pois, em tensão com o ‘modelo ideológico’ de literacia, no âmbito do qual a literacia é entendida não como um conjunto de “skills” mas antes como uma actividade, “something people do” (Hamilton & Barton, 1998). Neste entendimento, se a literacia é algo que as pessoas *fazem*, incluindo a produção e o reconhecimento de textos, isso quer dizer que aqueles usos estão profundamente imbricados no espaço e no tempo, sendo radicalmente estruturados pelo social e pela

história. Os usos de linguagem são, nesta perspectiva, simultaneamente efeito e factor das formas institucionalizadas de relação entre os indivíduos; não tendo sentido “em si”, o seu sentido advém das atribuições, eventualmente contraditórias, de que são investidos por sujeitos “situados” em processos e instituições sociais.

As propostas metodológicas são outro lugar relevante para se aferir o que vale como literacia no RCC-Nível Secundário. É notória, nas propostas para o trabalho sobre as modalidades verbais, a relevância dos conteúdos declarativos. A própria conceptualização que é assumida é reveladora das orientações que prevalecem no RCC; os conceitos de texto e de tipologia textual mobilizados são, a este respeito, elucidativos. O texto, qualquer texto, diga-se, pressupõe duas esferas – a do reconhecimento e a da produção; por outro lado, o texto não existe sem contexto, ou seja, sem um espaço de troca e de circulação que permite naturalmente a sua transmissão e apropriação. Ora, as implicações decorrentes desta perspectiva não encontram acolhimento consistente no RCC, não sendo adequadamente explicitadas, sequer consideradas em alguns casos, as dimensões que elas poderiam permitir relevar: “Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade” (pág. 78).

De acordo com os dados até aqui considerados, começa-se a perceber um certo distanciamento do discurso especializado da área de Cultura, Língua e Comunicação em relação ao discurso inaugural do RCC. Importará, por isso, fazer uma análise mais detalhada de algumas categorias que emergem na caracterização daquela área. Operaremos, para tal, ao nível do “perfil de competências” que o RCC institui como horizonte. Aí, a menção a processos produtivos e receptivos não é, também ela, objecto de uma especificação clara. “Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia” (pág. 78) é a primeira das competências enunciadas. Poderia supor-se, neste enunciado, a valorização da dimensão processual e das variáveis situacionais se fossem explicitadas formas de materialização da interacção em função de objectivos, universos de referência e relações sociais espacial e temporalmente referenciáveis; não o sendo, pode legitimamente prevalecer uma leitura que releve a dimensão dos conteúdos (clareza e correcção linguística) e a dimensão das atitudes (espírito crítico, responsabilidade e autonomia). A ambiguidade e

falta de precisão teórico-conceptual que assim se reconhece⁹ é, por um lado, indicador relevante das concepções corporizadas e, por outro lado, não é certamente isenta de efeitos na configuração das acções pedagógicas que se pretende regular.

A focalização adoptada encontra, de facto, importantes elementos de reconhecimento nas formulações adoptadas para o “perfil de competências”, introduzidas por verbos de actividade mental em que predominam as formas “compreender”, “evidenciar” e “reconhecer”. Nesta circunstância, os conteúdos declarativos ganham especial visibilidade. Não quer isto dizer que o perfil de competências-chave não suponha conteúdos processuais; o que não parece é que eles se encontrem suficientemente incorporados e exemplificados.

Conclui-se, então, pela existência, na definição da área de Cultura, Língua e Comunicação, de opções teoricamente discutíveis ou não suficientemente explicitadas. Nota-se igualmente uma desarticulação entre os princípios pedagógicos subjacentes ao Referencial e a sua materialização naquela área de competências-chave. Aqui, a prevalência de competências de reconhecimento – “Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura” ou “Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade” (pág. 78) – e de explicitação – “Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas (pág. 78) – face a competências de produção é um indicador particularmente relevante.

4. Continuidades e discontinuidades no discurso pedagógico oficial

A análise permitiu reconhecer, para lá de discontinuidades entre as opções expressas nas várias dimensões do RCC-Nível Secundário, a existência de uma tensão entre a

⁹ Não é, por exemplo, facilmente reconhecível o quadro teórico em que se ancora a tipificação dos “níveis em que a língua pode ocorrer”: “o linguístico-instrumental, em que a língua serve para falar de outros objectos; o propedêutico, possibilitando o acesso a outros conhecimentos, ciência, tecnologia ou arte (onde estão incluídos os mais diferentes usos da língua, como por exemplo, os lúdicos e os estéticos) e o nível metalinguístico, em que a língua se assume como objecto de análise” (pág. 64).

assunção de princípios que sinalizam o ‘modelo ideológico’ de literacia e opções que, ao nível do desenvolvimento do currículo, remetem para o ‘modelo autónomo’.

Em várias lugares do documento, há uma ideia mitigada de normatividade. Nele podemos encontrar expressões como “interpretando correctamente” (pág. 71), “expressando-se, oralmente e por escrito, de forma correcta e adequada” (pág. 73), “tendo em conta os diferentes tipos de textos e suas características e a sua correcta utilização em língua portuguesa” (pág. 77). Em todo o caso, deve assinalar-se que, há, ainda assim, espaço para a valorização das várias dimensões que concorrem para formar o sujeito adulto, tal como é anunciado nos princípios orientadores do RCC.

Neste mesmo sentido, podemos dizer que a dimensão comunicativa – orientada para os contextos – tem potencialidades, ao permitir a ultrapassagem de orientações que valorizam a descrição do sistema e do funcionamento da língua, pouco relevante nestes contextos de educação de adultos.

Também estamos em crer que uma leitura crítica deste documento regulador deve ser cautelosa. Veja-se que os próprios conceitos de literacia e de educação em literacia necessitam, no RCC, de uma leitura transversal. Porque é também através da especificidade das outras áreas de competências-chave que se constrói a especificidade de Cultura, Língua e Comunicação.

Concluindo sobre as continuidades e descontinuidades que afloram no discurso pedagógico oficial, relevaríamos os seguintes aspectos:

(i) o RCC reconhece o sujeito como socialmente constituído (o sujeito *é* em função das suas experiências, dos seus contextos), mas quando se passa do plano da análise para o das orientações para a acção, a relação com o social torna-se mais difusa.

(ii) o universo de referência que este documento visibiliza é particularmente complexo porque articula um conjunto de princípios pedagógicos relativos à educação e à educação de adultos com domínios específicos de operacionalização (de que Cultura, Língua e Comunicação é exemplo), que necessariamente convocam saberes de múltiplos campos disciplinares, activados em função de um determinado perfil de formação. A centralidade que o princípio contextual assume na formulação dos princípios pedagógicos gerais entra em tensão significativa com os princípios que operam ao nível daquela área de “competências-chave”.

O projecto da educação de adultos joga-se de forma particularmente decisiva nas acções que envolvem as práticas de literacia, no modo como estas são concebidas e nas formas como se prevê a intervenção pedagógica no seu âmbito. Daí a importância de submeter a um escrutínio cuidado as opções que neste domínio são tomadas, ao nível do discurso oficial, desde logo pelas suas implicações na construção da identidade dos formadores e dos formandos. O discurso oficial, tal como plasmado no RCC, apresenta-se como portador de importantes tensões internas, se não mesmo fracturas. É neste contexto que ganha particular relevo o apelo ao aprofundamento de práticas e à sua sustentação em discursos que promovam “uma educação não subordinada ‘à cultura do instrumento’, uma formação capaz de resistir à ‘adaptação dócil e aplicada á realidade’ ” a qual necessariamente exige “sujeitos livres e autónomos em busca de aprendizagens livres e conscientes, da apropriação, reconstrução e transformação do conhecimento e não do simples adestramento” (Lima, 2007, pág. 34).

É neste referencial que se pretende que este nosso texto ganhe sentido.

5. Referências

- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J. e outros (2000). *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- Barton, D. (1991). The social nature of writing. In D. Barton and R. Ivanic, Eds., *Writing in the Community*. London: Sage.
- Dudley-Marling, C. & Edelsky, C. (2001). *The Fate of Progressive Language. Policies and Practices*. Urbana: NCTE.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Gomes, M. C. (1995). Percursos de literacia. *Sociologia. Problemas e Práticas*, 47.
- Gomes, M. C., Coord. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Hamilton, M. & Barton, D., Eds. (1998). *Local Literacies: reading and writing in one community*, London: RoutledgeFalmer.

- Hannon, P. (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. London: Routledge.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. Kleiman, Org., *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Sawyer, W. & Van de Ven, P.-H. (2006). Starting points. Paradigms in Mother tongue Education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7 (1).