

**Literacias de formandos em contextos de educação
de adultos**

Rómima de Mello Laranjeira

Instituto de Educação

Universidade do Minho

romina@ie.uminho.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de
Coimbra

rlaranjeira@esec.pt

Resumo

Este texto apresenta um trabalho de investigação sobre iniciativas educativas que envolvem distintas práticas de literacia, nomeadamente aquelas presentes em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível básico e nível secundário.

A partir de um quadro teórico-conceitual subsidiário dos contributos disponibilizados pelo trabalho académico realizado no âmbito do ensino do português e dos estudos de literacia, interpretamos neste estudo discursos de formandos envolvidos nesses processos, produzindo um olhar sobre dinâmicas educacionais recentes que elas corporizam, um olhar sobretudo sensível às novas identidades de formandos e aos processos da sua construção e reconstrução.

Mais particularmente, caracteriza-se, a partir de discursos destes sujeitos, (i) as suas conceções sobre o enquadramento, os objetivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação das ações pedagógicas em que se encontram envolvidos; (ii) analisa-se o seu posicionamento perante discursos que, a partir do campo da educação e do campo académico, enquadram, justificam, questionam ou organizam aqueles contextos e as práticas que neles são desenvolvidas, e, finalmente, (iii) acedemos aos traços fundamentais das suas identidades letradas.

Concluiu-se que estas modalidades de educação e formação de adultos, nomeadamente, o RVCC, implicam mudanças de vária natureza e em diversas dimensões dos sujeitos estudados.

Palavras-chave: literacias; identidades; reconhecimento de competências; educação e formação de adultos.

Abstract

This study addresses research conducted on specific literacy practices, namely those involving Recognition of Prior Learning (RPL) at first and second level education.

Taking the coursework of Portuguese and Literacy students as a departure point, a theoretical framework has been developed to interpret the discourse of said students. This works as a means to analyse the scope of recent educational dynamic practices that the latter embody, emphasising the new identities of the trainees and the inherent processes of their construction and reconstruction.

More specifically, one seeks to identify and characterize the following from the students' discourse, (i) their perspectives on contextualisation, objectives, content, strategies and pedagogic actions' assessment of which they are a part; (ii) an analysis of their standing before existing educational and academic discourses that frame, justify, question or organise the contexts and practices under which these are developed, and, finally, (iii) the main traits of their literate identities.

As a result, one reaches the conclusion that these adult education practices, namely PLR, lead to a multi-faceted and multi-dimensional fundamental change in the literate identity of the students.

Keywords: literacies; identities; recognition of prior learning; adult education and training.

Introdução

Este artigo discute práticas e conceções de literacia no campo da educação de adultos, mais particularmente no âmbito de processos de Reconhecimento, Certificação e Validação de Competências (RVCC). A aposta nesta modalidade de educação e formação de adultos apresenta-se, em primeira instância e segundo o discurso oficial, como uma 'educação de segunda oportunidade':

“No ponto de vista do Estado, a ‘educação e formação de jovens e adultos’, como subsistema do sistema educativo, naquela que é uma definição certamente redutora, surge, em primeira instância, 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.” (Castro & Laranjeira, 2009).

A *Iniciativa Novas Oportunidades*, 2005-2010, materializou, entre outras medidas este sistema de RVCC, sustentado num processo em que são “reconhecidas” aos adultos aprendizagens realizadas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais e informais, estrutura-se em torno do balanço dos conhecimentos e competências que essas experiência de vida geraram. O processo de RVCC tem como base de referência para a validação de competências um dispositivo denominado Referencial de Competências-Chave (RCC), que é estruturado por Áreas de Competências-Chave (ACC), a saber: Cidadania e Empregabilidade; Matemática para a Vida; Linguagem e Comunicação; Tecnologias da Informação e Comunicação, Língua Estrangeira (Inglês ou Francês), no nível básico (Alonso *et. al.*, 2000); Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação, no nível secundário (Gomes, 2006).

A concretização do processo de RVCC é mediada através da elaboração de elementos de vária índole, a saber: documentos pessoais, história de vida, trabalhos realizados no âmbito das ACC, elementos da Formação Complementar (FC), caso tenha havido, reflexão final sobre o processo de RVCC, informações de natureza vária sobre o processo, contrato celebrado entre o Centro Novas Oportunidades¹ e o candidato a certificação. Estes elementos são objeto da constituição de um portefólio, no âmbito do qual o formando é (ou não) validado parcial ou totalmente. No caso de obter a validação mínima, esse portefólio é entregue ao avaliador externo, sendo que após esse momento marca-se o Júri, que consiste na cerimónia pública de apresentação e defesa do trabalho realizado.

A estrutura do processo de RVCC consiste, especificamente, na elaboração de um dossiê ou portefólio² em que o adulto faz o balanço das competências adquiridas ao longo da sua vida, à luz do RCC, sendo por isso gerador de práticas de literacia que ganham diferentes configurações.

¹ Atualmente designados como Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.

² Quer seja nível básico ou secundário.

Na esteira do quadro teórico-conceitual subsidiário dos Estudos de Literacia, mais particularmente dos Novos Estudos de Literacia (ou NLS), a literacia é considerada numa perspetiva sociocultural (Street, 1984; Gee, 1994, 1999, 2000; Barton & Hamilton, 1998; Soares, 2000). Tal como afirma Gee, “the NLS are based on the view that reading and writing only make sense when studied in the context of social and cultural (and we can add historical, political, economic) practices of which they are but a part” (2000: 180).

Segundo esta perspetiva, a literacia não é apenas um fenómeno mental, traduzível em “skills” ou “skill”, mas também sociocultural. Compreender a literacia é compreender as formas de participação social e cultural dos grupos, ou seja, os processos e não apenas os produtos, sendo necessário para isso um profundo conhecimento dos contextos em que ela tem lugar – o social, o cultural, o histórico. Os sujeitos estão envolvidos em *práticas* de literacia que se constroem no e através do social, que existem no contexto sociocultural e devem ser entendidas a partir deste. Para Gee, os sujeitos fazem “things with these texts, things that often involve more than just reading and writing” (2000: 183). Esta ideia de que as pessoas ‘fazem coisas’ com os textos, para além de ler e escrever, remete naturalmente para o conceito de *prática* de literacia e para o *valor* social que lhe é conferido. Aquilo que é feito com os textos insere-se num determinado contexto de práticas sociais e adquire determinado valor em função de constrangimentos institucionais. O que determina o valor dessas práticas, como se lê e escreve num determinado contexto, é também um conjunto de convenções, normas, valores pertencentes a diferentes grupos sociais e culturais. Por isso, não se pode considerar apenas a capacidade cognitiva do sujeito para ler/escrever esse texto em função do que aprendeu, como também não se pode convocar somente o valor (em absoluto) do próprio texto. A prática de literacia e o valor dessa prática constitui-se em função de um contexto sociocultural, institucional, histórico (Freebody & Luke, 2003; Barton, 1994).

Nesse sentido, no estudo que aqui apresentamos ganha particular relevância o conceito de evento de literacia – atividades em que a literacia tem um papel a desempenhar. Os textos, orais e/ou escritos, são portanto centrais nessa atividade e os eventos tornam-se situações observáveis. É esta noção de evento que sublinha a natureza fortemente situada das práticas de literacia, porque elas existem sempre num contexto social (Barton & Hamilton, 1998: 7). Tal como Barton e Hamilton afirmam, “the basic unit of a social theory of literacy is that of literacy practices” (1998: 6). Segundo os autores, as práticas de literacia não são ‘unidades observáveis de comportamento’ porque envolvem valores, atitudes,

crenças, sentimentos, relações sociais. Embora sejam processos internos, elas sofrem mediação de fatores externos, como as instituições, por exemplo. Um aspecto particularmente importante sobre este conceito de práticas é o facto de serem “social processes which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities” (Barton and Hamilton, 1998: 7). É por isso que as práticas de literacia situam-se prioritariamente entre as pessoas e são melhor compreendidas se as situarmos nos grupos e comunidades aos quais pertencem do que se as quisermos entender enquanto propriedades ou competências dos indivíduos (Barton & Hamilton, 1998). Também por isso, em consonância com o conceito de literacia usado e a conceção inseparável entre literacia e prática social, o termo ‘literacia’ permite, então, o uso plural: *literacias* (Street, 1984; Gee, 1994, 2004). Os diferentes usos que as pessoas fazem da linguagem são constituídos, portanto, pelas suas práticas de literacia (Barton, 1994).

Nesta perspetiva, os estudos de literacia procuram estudar textos que fazem parte de atividades das pessoas à volta desses textos e procuram entender o que esses textos, inseridos nessas atividades, significam para os sujeitos. É que as pessoas não leem ou escrevem simplesmente os textos, leem e escrevem textos específicos, diferentes tipos de textos e de determinados modos, em função das particularidades (leia-se, exigências) do contexto sociocultural e do(s) grupo(s) em que se inserem esses textos. É coerente, por isso mesmo, o uso plural do termo – literacias.

De acordo com Dionísio (2007: 98), ao perspetivar-se a articulação entre a sociolinguística e a cognição situada, a literacia é

“concebida como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam e possibilitam”.

Assim sendo, os dados por nós produzidos, através de entrevistas semiestruturadas, recolha de documentos (portefólio dos formandos) e observação não participante, procuraram compreender, descrever, analisar e interpretar sujeitos nos seus contextos de atuação sociocultural, em geral, e educativo, em particular.

Em termos metodológicos, o nosso estudo assentou num desenho aberto e flexível, tendo sido também construído à medida que fizemos sucessivas aproximações ao objeto. Foi um processo longo de presenças e ausências sucessivas, de tomada de notas, estabelecimento de contactos, de reflexão e interpretação progressivas (Glaser & Strauss, 1967; Morse, 1994; Patton, 1990).

A abordagem de cariz etnográfico adotada valorizou, conforme propõem Atkinson & Hammersley (1994), a exploração da natureza do fenómeno social em apreço, trabalhando em primeira instância “dados não estruturados”, privilegiando o estudo de um pequeno número de casos. Procurámos com isso produzir descrições verbais e explicações a partir de tarefas interpretativas realizadas sobre os significados e funções atribuídas pelos sujeitos do estudo às ações pedagógicas que estavam a frequentar (Agar, 1996; Bardin, 1994).

Entrevistas semiestruturadas realizadas a 13 formandos, cuja caracterização social apresentamos no Quadro I, documentos (registos, portefólios, entre outros), observações não-participantes e notas de campo constituíram a base sobre a qual se desenvolveu o trabalho analítico. Com diferentes graus de aproximação às ações pedagógicas, estas fontes deram-nos acesso às características das práticas de literacia em que os sujeitos se envolvem, das representações que delas produzem e das identidades que, neste processo, constroem.

Quadro I – Caracterização social dos formandos

ENTREVISTADO	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE ANTERIOR	CERTIFICAÇÃO PRETERIORA	SITUAÇÃO PROFISSIONAL NO INÍCIO DO PROCESSO DE RWCC
Lucília	F	44	9 ^ª	B3	Desempregada
Lígia	F	36	6 ^º ano	B3	Costureira
Filomena	F	49	6 ^º ano	B3	Desempregada/ ¹ POC
Alice	F	48	9 ^ª	B3	Chefe linha
Alberto	M	46	12 ^ª	NS	Profissional de seguros
Margarida	F	23	7 ^ª	B3	Desempregada
Fernando	M	54	6 ^ª	B3	Desempregado/ ¹ POC
Eugénio	M	27	12 ^ª	NS	Fiel de Armazém
Joaquim	M	56	9 ^º ano	NS	Pré-reforma
Arcílio	M	51	4 ^º ano	B3	Marmorista
Sandra	F	53	9 ^º ano	NS	Técnica assistente
Lídia	F	59	9 ^º ano	NS	Desempregada
Eunice	F	62	11 ^º ano	NS	Doméstica

Caracterização social dos formandos
 Legenda: * incompleto; POC, Programa Ocupacional de emprego.

As várias técnicas e instrumentos escolhidos foram utilizados de forma complementar às categorias pré-estabelecidas inicialmente, que apresentamos na figura I, por pretendermos aceder ao mesmo facto de forma variada. Tal procedimento é motivado por duas ordens de razão: primeiramente, para assegurar a obtenção de informação a partir

de diferentes perspectivas; em segundo lugar, para proceder à triangulação dos dados. A entrevista, a análise documental e a observação foram as técnicas escolhidas, abrindo desta forma um processo interativo, holístico e hermenêutico (Agar, 1996; Glaser & Strauss, 1967).

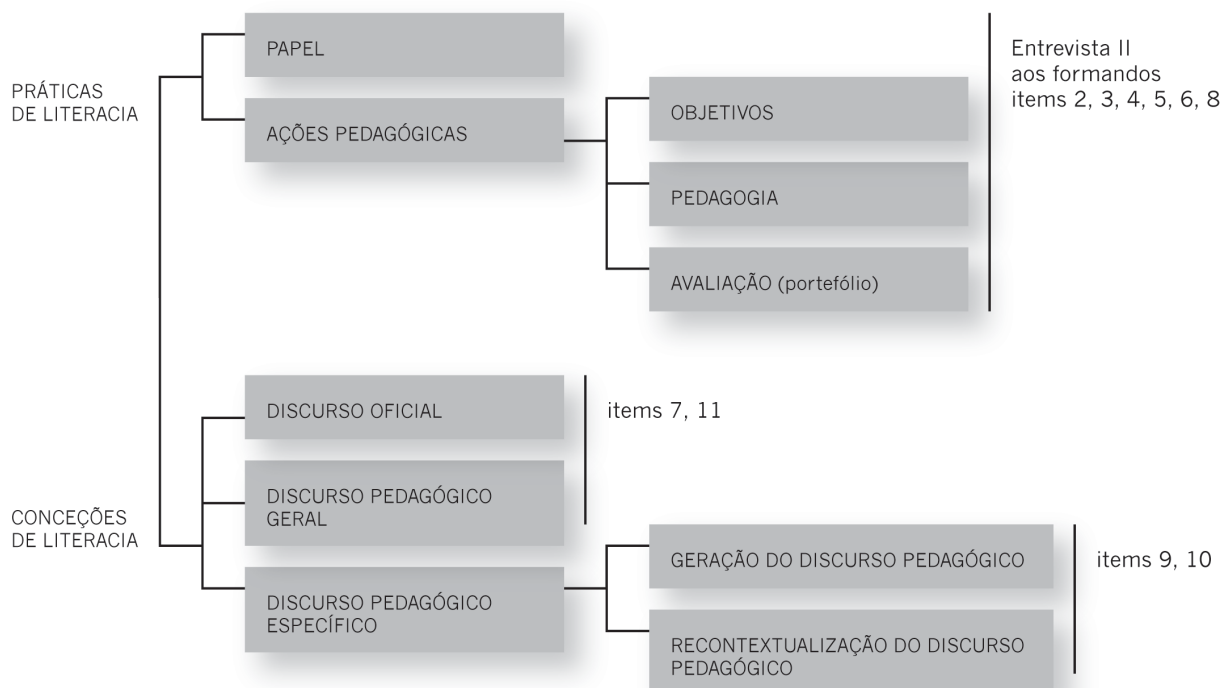


Figura I – Práticas e conceções de literacia

Desta feita, apresentamos, de seguida, a análise e discussão dos dados recolhidos, nomeadamente aqueles respeitantes ao discurso dos formandos após a conclusão do processo de RVCC, ou seja, após a certificação.

1. Práticas de literacia no âmbito do processo de RVCC

Começámos por analisar o envolvimento dos formandos com a educação de adultos, desde as expectativas iniciais em relação ao processo de RVCC, incluindo a avaliação dessas expectativas num momento final, até chegarmos ao modo como os sujeitos se posicionam perante esta modalidade de educação de adultos, depois de terem conhecido a sua estrutura e o seu funcionamento. Passamos a analisar as práticas que ocorrem durante o processo de RVCC.

1.1 Portefólio

O *portefólio* é, sem dúvida, o documento central nesta modalidade de educação de adultos. É o objeto de produção que dá corpo ao processo de RVCC e, por isso mesmo, a nosso ver, é também sobretudo através dele que ocorrem os processos de (re)construção de identidade letrada dos formandos. Nele encontramos a história de vida dos formandos, bem como textos que evidenciam a materialização de competências-chave em diversas áreas. No nível secundário, encontramos três áreas de competência-chave: Cidadania e Profissionalidade (CP); Cultura, Língua e Comunicação (CLC); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC). O nível básico (quer seja, B1, B2 ou B3³) inclui igualmente três áreas: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Cidadania e Empregabilidade (CE); e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Os dados recolhidos nas entrevistas com os formandos, bem como as conversas informais tendo o portefólio como objeto (inclusive presente) foram fundamentais para compreendermos o funcionamento do processo de RVCC e a (re)construção da identidade letrada. Assim, a categoria *portefólio* subdivide-se em três outras – *atores*, *tipos de intervenção* e *forma de envolvimento* – a fim de podermos responder às perguntas: “Quem?”, “O quê?”, “Como?”.

Começando pelos atores, percebemos que existe um contínuo diálogo entre o profissional de RVC e os formandos, especificamente no que diz respeito à orientação da organização e à estruturação deste objeto e na produção escrita da história de vida.

“Ia fazendo as coisas, ia levando à [nome da pessoa], ela depois encarregava-se de, de... levar até aos formadores, não é? [...] Eu trazia e depois levava. Ela às vezes: “desenvolva mais aqui, tire menos ali e tal...”. E pronto, e eu depois fazia. Isso sempre. Eu ia lá muitas vezes, junto a ela”. (F., 49 anos, NB)

“Um bocadinho com a ajuda da profissional. Um bocadinho com a ajuda dela. Ela pedia-nos para falarmos da nossa infância, o percurso escolar, o percurso profissional... as formações”. (L., 44 anos, NB)

³ Relembramos que B1, B2 e B3 equivalem respetivamente ao 4º, 6º e 9º anos de escolaridade.

O portfólio deve constituir a imagem do sujeito, ou seja, neste contexto, deve ser o reflexo das competências adquiridas ao longo da vida. Para que se veja o tipo de intervenção em presença, considerámos três aspetos: *estrutura*, *conteúdo textual*, *conteúdo temático*. Quanto à estrutura, a intervenção ocorre ao nível da produção textual (planificação, textualização, revisão); a seleção de temas e subtemas responde pelo conteúdo temático; já quanto ao conteúdo textual, a intervenção situa-se a um nível mais abrangente.

“Havia as várias etapas da nossa vida que convinha falar um bocadinho. Agora depois o que íamos, os temas que depois íamos pôr, depois já era um bocado pessoal de cada um. [...] A idade que se entrou para escola, os professores que se teve, os cursos que se fez, os empregos... alguma coisa mais engraçada... [...] Exatamente. Na história de vida. Ela é que acabava por corrigir... “se pusesse isto assim aqui, ou aquilo... ou isto ficava melhor aqui”. Ou, por exemplo, na parte profissional tem alguma coisa que demonstre o que, não será propriamente que comprove, mas que identifique o que teve nesse tipo de trabalho.” (L., 44 anos, NB)

“É assim... foi um bocado complicado. Porque é assim. Despendeu muito tempo. Eu achava prontos que ia ser mais rápido e não foi, não é? Foram muitas horas mesmo. Eu para mim o que me custou mais foi desenvolver por exemplo essa parte do aborto, a questão da gravidez. É uma coisa que marca assim muito não é? [...] Uma coisa que eu gostei foi de poder manifestar a minha opinião em relação a certos aspectos da sociedade. Por exemplo, da liberalização do aborto. Gostei dessa parte porque deram-nos liberdade para a gente manifestar a nossa opinião. Um aspeto que também gostei de focar foi o desligamento que hoje em dia há em relação à religião católica, dos jovens. Mas pronto a gente tem de justificar e então isso deu-me assim um certo prazer”. (A., 48 anos, NB)

Neste último caso, vemos o papel central que teve a produção textual, ao nível do conteúdo temático, dado esta ter proporcionado à formanda satisfação com o trabalho realizado.

Vejamos, de seguida, como as práticas que tomam a literacia como objeto, em LC ou CLC, são variadas e incidem sobre a área de formação dos formadores, ao contrário do que, por vezes, formandos e formadores consideram no contexto da entrevista ao afirmarem que a sua formação de base é irrelevante para o seu trabalho nas práticas do processo de

RVCC. Esta contradição entre a ideia de que neste processo “não se ensina” e “não se está ali para aprender”, por um lado, e os conteúdos que, de facto, são trabalhados decorrentes do processo de “desocultação de competências”, por outro lado, é transversal ao nosso estudo. Veremos, mais adiante, como existem descontinuidades e até a menção por parte dos formadores de que no RVCC é suficiente ter um bom nível de cultura geral e que a sua formação de base não é, digamos, posta em prática neste contexto. Contudo, os comentários dos formandos são outros. Desde a leitura em voz alta, compreensão e interpretação de textos orais e escritos, passando pelas “composições”, à escrita e reescrita de diversos tipos de textos (textos literários, artigos de revista, anúncios publicitários, resumos, textos de opinião), são principalmente estas as práticas que têm lugar em sessões de reconhecimento de competências e de formação complementar e que resultam em produtos a incluir no portefólio. Observa-se, portanto, que nestas ações pedagógicas estão *definitivamente* em causa práticas que tomam a literacia como objeto, designadamente no que concerne a (i) operações de textualização; (ii) interpretação textual; (iii) funcionamento da língua.

“portanto, nós tínhamos de... de comentar ou de... como é que... aquilo estava a tentar convencer as pessoas de que o McDonalds não é tão ruim assim porque tem sopa! Não é? Pronto. E nós tínhamos que fazer a nossa composição sobre isso. [...] O livro, escolhi-o. Não. Cada um escolheu o que queria e depois tínhamos que fazer uma... escrever sobre a autobiografia... do autor, hm, falar sobre o livro e depois a nossa própria opinião!”. (F., 49 anos, NB).

“Interpretar textos, a gramática, verbos e assim... Portanto, abrangeu um bocado de Português, que eu me lembro. A leitura, portanto, punha muitas vezes a ler, uma pessoa a interpretar um texto com um sentido diferente, não é? [...] Aprendemos a pontuação, a diferença que faz um texto com pontuação e sem pontuação”. (A., 48 anos, NB)

O mesmo sujeito, acrescenta mais adiante:

“Eram assim contos, poesia e depois pedia-nos para gente escrevermos nós também um conto diferente, com personagens, criar personagens e inventar, portanto, histórias também”. (*Ibid.*)

Será interessante verificarmos, posteriormente, a referência a estas práticas sobre textos e as concepções dos formandos sobre a escolarização do processo de RVCC intrinsecamente considerado.

Consideremos, agora, a categoria *forma de envolvimento*, a saber, ‘como’ os formandos constroem o portefólio, dividindo-se a mesma em três tipos: co-construção partilhada, co-construção diretiva ou mista. No primeiro caso, o mais comum, observa-se um forte trabalho de equipa entre formando e profissional de RVC, e entre formando e formadores; no caso da co-construção diretiva, o profissional e os formadores orientam o trabalho dos formandos. Por último, no caso misto, encontramos um equilíbrio entre ambas as situações. Nos dois exemplos seguintes, ilustramos a modalidade partilhada:

“o portefólio acabou quase tudo por ter a mão dela”. (L., 44 anos, NB).

“ela punha lá um ponto de interrogação, porquê?, o que é que aconteceu?, como é que resolveu o problema?, o que é tinha...? Portanto, ela depois punha as perguntas todas pra gente desenvolver tudo ao pormenor”. (A., 48 anos, NB)

1.2 Referencial de Competências-Chave

A ligação entre o portefólio e o *Referencial de Competências-Chave* (RCC) torna-se óbvia pela continuidade e interdependência entre ambos. O RCC constitui-se como o documento que baliza a reconstrução das identidades dos formandos. Por sua vez, o RCC é o documento que enquadra a ação dos formandos e formadores na construção do portefólio e, portanto, de todo o processo de RVCC, como referimos anteriormente. Este instrumento funciona como objeto, no caso de se trabalhar sobre dele, e como meio, no caso de ser instrumento de avaliação, tendo assim uma dupla função.

O mais importante a reter em relação ao RCC é que os formandos não têm, em geral, consciência de que este documento define, de certa forma, as competências que ‘valem’ e aquelas que ‘não valem’.

Ao contrário dos formadores que dispõem de um conhecimento mais técnico sobre o documento, os formandos não revelam uma mesma perceção. Portanto, nas suas práticas de literacia e de construção do portefólio não se referem a este documento como sendo fulcral para a sua validação e certificação, ainda no caso de formandos que nele mais investiram. Atribuem antes esse poder e conhecimento para os validarem e certificarem aos

formadores, ou seja, não se apercebem que a ação dos formadores está constrangida e formatada por um documento de natureza oficial, neste caso, o discurso pedagógico oficial, como ilustra o exemplo seguinte:

“eu tive liberdade para falar do que eu quisesse”. (F, 49 anos, NB)

Nalguns casos, sobrevém a insistência numa assunção individual (“fiz as coisas sozinha”, “por mim mesmo” e “depois os formadores avaliavam”), como se o tipo de trabalho que realizam, no âmbito deste processo, dependesse quase exclusivamente das indicações dos formadores e daquilo que os formandos escrevem, ou seja, das suas capacidades isoladas. Por outras palavras, observamos no discurso dos formandos a noção de uma atividade que se plasma mais sob o signo da individualidade do que pela interação, como fica patente nas seguintes declarações:

“Pronto, portanto é tudo dado assim ao de leve, nós depois é que temos de desenvolver e...”. (F., 49 anos, NB)

“Fiz questão de salientar que o que fiz, fiz sozinha, sem ajuda, bem ou mal o que estava ali estava feito por mim. [...] Eu acho que mostra as minhas capacidades. E depois quer se dizer, se eu vim com a ideia de aprender o que não soubesse, interessava-me validar mas validar o que eu soubesse. Portanto, eu fiz questão de todos os trabalhos serem feitos por mim”. (L., 44 anos, NB)

Mais adiante, a mesma formanda salienta o seguinte:

“quem tratava de tudo isso da história de vida era a profissional de RVC. Nos fazíamos os trabalhos que eram propostos... e depois era proposto fazer um em casa que nos entregávamos. E depois no final é que XXX havia um relatório em que os formadores indicavam se nós atingimos o nível pretendido ou não [...] Eles depois avaliavam e e pronto diziam se nos estávamos, se validávamos ou não mediante os trabalhos que tínhamos feito”.

Verificamos, nos exemplos acima, que não tem lugar uma única menção ao RCC. O facto também de muito deste trabalho de produção escrita acontecer no ambiente

domiciliário e depois haver um contacto com o formador ou com o profissional de RVC para “mostrar o que foi feito” confere um elevado grau de autonomia aos formandos. Trata-se de um processo dependente do investimento dos sujeitos na imersão de um passado, do qual emergem episódios, factos, cenas, enfim, um conjunto de situações vivenciadas, tendo como alavanca o conjunto de temas sugeridos pelo formador. Esta dissociação no tempo e no espaço, característica do processo de RVCC, não deixa de influenciar os formandos, no sentido de sentirem o processo de reconhecimento como “deles” e não sujeito a um discurso que orienta e define o perfil desejado para serem validados e certificados. Um caso diferente é o seguinte, em que se observa o reconhecimento do tal dispositivo e, conseqüentemente, da sua forma de operacionalização, assumida por um formando.

“É assim, nas sessões não utilizava muito, utilizava mais para fazer o portefólio, quando às vezes a gente tinha dúvidas, em relação ao que devia transcrever e assim, para lá, então eu ia ler outra vez as referências-chave, para ver o que havia de colocar no portefólio. Embora elas nos ajudassem nessas sessões individuais, elas ajudavam-nos, portanto, a procurar os temas que nos eram pedidos nas referências-chave”. (A., 48 anos, NB)

E ainda:

“acho que está muito bem elaborado. E que ajuda muito quem tem, portanto, que escrever a vida, a história de vida, que ajuda muito. Portanto, para mim era tipo um rascunho, que ia procurar quando precisava de me orientar”⁴.

Apesar de usar o termo “ajuda”, ficando a dúvida se o sujeito entende o referencial como texto norteador da sua ação de eleger determinadas competências em detrimento de outras, observamos uma compreensão do RCC como orientador do processo de RVCC e percebemos o quanto este serviu de instrumento de trabalho.

Um outro aspeto importante, decorrente do que temos vindo a afirmar, é, igualmente, o não reconhecimento de competências não contempladas no dispositivo regulador. O referencial representa uma seleção de competências-chave. Num caso, essa situação foi extremamente reveladora do processo de reconhecimento, bem como do papel seletivo que desempenha.

⁴ Nos anexos 8, apresentamos exemplos da utilização desta formanda do RCC, nomeadamente dos critérios de evidência exigíveis para LC e da sua reflexão sobre o processo.

“E.dor⁵: E porque é que não apareceu nada de Espanhol, eu sei que tem!

E.do: Não sei. Sim, mas não puseram formador para Espanhol. Portanto não poderia escolher Espanhol. Havia Inglês e ...

E.dor: Mas nunca referiu isso na história de vida?

E.do: Ai, não! Não, nunca referi. Quer dizer, que não puseram formador, que não...?

E.dor: Não. Se isso acabou por vir... se acabou por aparecer no processo em algum momento? O facto de saber ler e escrever em Espanhol muito bem, não é?

E.do: Não, nunca tive. Engraçado.

E.dor: Então se eu for ali fora perguntar, ninguém sabe que sabe ler e escrever Espanhol muito bem? Não acha que isso...?

E.do: Que engraçado. É, não é?

E.dor: Fez um processo de reconhecimento de competências...

E.do: E nem pus lá que sabia... é verdade!

E.dor: E porquê?

E.do: Não sei!”. (F., 49 anos, NB)

No seguimento do que temos vindo a expor sobre a construção do portefólio e o RCC, a avaliação – objeto de análise no seguinte item – é também uma categoria fortemente associada às anteriores.

1.3 Avaliação

Tal como sucede com o RCC, a *avaliação* não é percecionada pelos formandos da mesma forma que pelos formadores. Para os formadores ela constitui o foco principal da sua função pedagógica. Ora, os formandos, por não serem avaliadores mas antes avaliados, não perspetivam este passo da mesma forma. O que nos interessou compreender foi qual a consciência que tinham quanto ao tipo de avaliação a que são sujeitos durante o processo e de que forma ela acontece. Em alguns casos, como ilustra o exemplo seguinte, emerge algum desconhecimento dos modelos e tipos de avaliação, sendo por isso relevante o uso da expressão “opinião da equipa”, quando o sujeito se refere à avaliação feita pelo formador:

⁵ E.dor e E.do. significam entrevistador e entrevistado, respetivamente.

“E.dor: Portanto, não sabe exatamente, com base em quê, além destes trabalhos, claro, o formador validou ou deixou de validar a Linguagem e Comunicação, não tem essa percepção?”

E.do: Isso não, não sei... eu sei que há um... há qualquer coisa escrita, que a [nome] falou e até disse: “ah, se quiserem depois fazer a cópia...”, qualquer coisa assim. Mas não sei. Não sei.

E.dor: Não sabe como é que X formador, Y ou Z a considerou, validou?

E.do: Não. Não. Não. [...] Eu sei que depois a [nome] telefonou-me e disse-me: “olhe, está validada, quando puder passe aqui ...”. Foi assim que eu soube, não é? De qualquer das maneiras, eu sei que na última sessão de ensaio, estavam aqui uns papéis que nós assinamos, onde tinha... sei lá... a opinião, mas de todos, estava em resumo pequenino⁶, onde diziam, pronto, que, a única coisa que dizia, que... que eu tinha sido validada, que tinha apresentado, tal, tal, tal, que tinha apresentado mais até do que aquilo que... que tinha sido pedido, pronto. Foi essa a única, mas quer dizer...

E.dor: Mas a única coisa que sabe é isso?

E.do: É isso. Mas não sei mais nada, nem sei se... era a opinião da equipa, não é? E que motivavam, que incentivavam para continuar. Que tinha apresentado trabalho a mais, pronto. Pegava um tema e eu desenvolvia muito. Não respondia: sim, não, é, foi, não é? Eu desenvolvia, era por isso que escrevia muito. (risos)”. (F., 49 anos, NB)

As subcategorias que emergiram da análise dos dados e que fundamentam este tópico são quatro: avaliação quantitativa, avaliação qualitativa, instrumentos, objetos. Ao nível do tipo de avaliação, sabemos, pelos testemunhos dos formadores, ter sido qualitativa. No caso do nível secundário, temos a modalidade quantitativa, baseada na atribuição de créditos para obter a certificação (num mínimo de 44 e num máximo de 88).

Da nossa análise sobre a percepção dos formandos quanto a este tópico, fica evidente um desconhecimento dos instrumentos e objetos utilizados pelos formadores que lhes permitem proceder à sua avaliação. Vimos, antes, comentários como “eles depois avaliavam e pronto diziam se nós estávamos, se validávamos ou não mediante os trabalhos que tínhamos feito”. O facto de também partilharem da ideia de que “não estão ali para aprender” pode influenciar esta falta de consciência e conhecimento do processo de avaliação no que concerne a instrumentos e objetos. Ao considerarem, em geral, que os formadores “não

6 Não foi possível ter acesso a este documento pelo que não consta do portefólio.

estão ali para ensinar”, percebe-se que, quanto aos mesmos, não haja um processo de avaliação ou que este lhes seja mais inacessível e, por conseguinte, mais desconhecido. De qualquer forma, a questão fundamental relativamente à noção dos formandos sobre a avaliação é sentirem falta da avaliação quantitativa, através de testes, tal como a conhecem do contexto escolar. Apesar de resolverem “fichas”, responderem a “perguntas do texto”, não se apercebem de que estão a ser avaliados porque essas atividades não visam uma nota, porque o resultado não traduzível numa escala. Devemos salientar, contudo, que há correções feitas em grupo, sobretudo a nível ortográfico e que estas orientam os formadores na validação de competências, aspeto que será discutido mais adiante. Para terminar, é de referir, ainda, que os formandos repetem constantemente a “falta de formação” durante o processo de RVCC, mesmo nos casos em que tiveram formação complementar. O modelo que valorizam, mais uma vez, é o padrão de avaliação que conhecem do modelo escolar. Num caso específico, temos mesmo a comparação com os CEFA⁷, considerando estes como sendo muito melhores:

“Por exemplo, acho que o curso EFA é muito mais completo. Eu tenho um irmão que já fez e aprende muito mais, muito mais completo. Mas quem não tem outra possibilidade...” (A., 48 anos, NB)

A avaliação tem como objeto material o portefólio dos formandos cuja construção é sobredeterminada pelo RCC. Portanto, é neste triângulo entre constituído por formador – RCC – portefólio que se estrutura a avaliação do processo de RVCC. Devemos salientar que também aos formadores é exigido a elaboração de um relatório, cujos critérios constam dos guiões que lhes são facultados pela entidade responsável por este processo, em que fundamentam a validação dos formandos.

1.4 Mudanças no contexto de formação

Procurar compreender processos de (re)construção de identidades letradas, no âmbito de um contexto de ensino e de formação, significa evidentemente tentar alcançar o conhecimento de eventuais mudanças ocorridas durante o processo de reconhecimento.

⁷ Recordemos que os CEFA orientam-se por uma lógica distinta do reconhecimento de competências.

O processo de reconhecimento permite aos formandos “relembrar” conhecimentos e “mostrar o que sabiam” e, por isso mesmo, há uma mudança em termos de saberes, no sentido de uma consciencialização de variadas práticas ao longo da vida que “afinal têm valor”. Os próprios saberes poderão sofrer alguma mudança, mas aquilo que nos interessa sublinhar é o despertar da consciência para saberes que eram pouco valorizados até frequentarem um processo de RVCC. Essa consciencialização também se traduz, de certa forma, numa reaprendizagem porque implica a mobilização consciente de estratégias cognitivas e recursos intelectuais e práticos que os formandos dominavam mas sem esta percepção reflexiva. Tal percepção é notória nas seguintes falas:

“Mas essencialmente acho que fez-nos relembrar um bocadinho algumas coisas que já estavam que ficaram para trás... embora como eu digo como acompanho os meus filhos... acabo por fazer sempre um bocadinho reciclagem das coisas, mas no fundo foi um bocadinho lembrar... porque tirando realmente em TIC que fiz a formação, aqui não foi propriamente aprender. Porque eu é que fui mostrar o que sabia, não é?”. (L., 44 anos, NB)

“Coisas, lá está, que às vezes já a gente rem esquecido e lembra-se mesmo na parte da Matemática, aí sim...”. (F., 49 anos, NB)

Um outro aspeto que nos interessou analisar e que se salientou na análise dos dados foi a *alteração de estados de coisas*, nomeadamente de dificuldades de leitura e escrita, domínio em que as práticas de literacia se inscrevem. A resposta ao nível formal e institucional para alterar *estados de coisas*, no caso do nível básico, prevista na estrutura do processo de RVCC, é, conforme previsto na legislação, o encaminhamento para formação complementar quando as dificuldades são significativas. Contudo, sentimos que a vertente que verdadeiramente marcou os formandos a este nível foi a formação no âmbito de TIC, e não propriamente as práticas de literacia no âmbito de LC ou CLC, ou a formação complementar, ao nível de LC, tal como ilustram o exemplo seguinte:

“A única coisa que eu senti dificuldade, um bocadinho, foi no Excel, porque eu não tinha qualquer formação. (...)

Não. Quer dizer, não me trouxe assim grande coisa de novo. Não me trouxe assim muito... é como digo, fiz tudo assim tão... para mim foi fácil! Para mim foi fácil! (...) Em termos de leitura não porque também sempre li e continuo a ler e acho que continuarei, não é? Pronto,

nesse aspeto não, não me trouxe, não me trouxe mais conhecimento nem menos!”. (F., 49 anos, NB)

“E também apesar de ter que escrever muito a fazer a história de vida... gostei, mas não modifiquei nessa área”. (L., 44 anos, NB)

“Word e Excel. Foi mais o que eu aprendi. E que poderá ser útil”. (*Ibid.*)

Com efeito, as Tecnologias de Informação e de Comunicação têm um forte impacto na vida dos formandos, dada, na opinião dos mesmos, a sua significativa “utilidade” e, por consequência, as mudanças que ocorrem devem-se sobretudo à frequência dessa formação. Vejamos os comentários dos formandos:

“Não, não, nunca tinha tocado, nada, nada, nem sabia ligar o computador. E tinha um em casa, mas não tinha aquele interesse de ir procurar [...] Não, porque era esse aspeto que eu tinha medo, que eu tinha certo receio... XXX eu nunca quis dizer, prontos, dar a compreender que eu estava mesmo ultrapassada em relação a ela [à filha]. E prontos a partir daí, desde que eu aprendi no TIC, depois já não tinha problema nenhum e ainda hoje lhe digo “anda cá, anda-me ensinar...”. (A., 48 anos, NB)

O único comentário que conseguimos recolher relativamente ao papel transformador das práticas de literacia, no âmbito de LC ou CLC, foi o seguinte:

“E em relação ao Português sinto-me mais à-vontade, é bom nesse aspeto, por exemplo, para conversar... porque sei que estou a falar e que já não sou capaz de estar a pensar qual é a palavra que vou dizer, prontos, o tema sim, e sinto-me muito mais confiante”. (A., 48 anos, NB)

Neste caso, vemos como houve claramente uma mudança acrescida de conhecimento sobre a própria mudança. Ainda assim, os formandos, em geral, não perspetivam as práticas de literacia, no âmbito das áreas de competências-chave, como favoráveis ou potenciadoras de mudança(s). Para eles a noção de mudança está associada a aquisição de novos conhecimentos e, se isso não aconteceu ao nível das práticas de literacia, não reconhecem no processo em si um potencial formador e transformador de tais

práticas. Quando muito, reconhecem mudanças ao nível da literacia apenas em contexto de formação complementar, ou seja, quando se trata de ações mais formais. Esta situação também ocorre pela percepção, inclusive transmitida pelos formadores, como já pudemos constatar, de que o processo “não é para aprender” e, conseqüentemente, não modificam (ou não se modificam) significativamente ao nível das práticas de literacia.

1.5 Estratégias de correção e atitudes adotadas perante o erro linguístico

Esta categoria surge na sequência da anterior, na medida em que se relaciona com o erro, mais especificamente com a adoção de estratégias de correção e respetivos instrumentos operacionalizados. Se os formadores se referem muito à necessidade de “flexibilizar” a correção dos erros ortográficos dos formandos, estes consideram que os formadores adotam uma atitude de “compreensão” perante as suas dificuldades com a literacia.

“Eram tantas correções, tantas correções, e portanto eu percebi que a pessoa ali deu muitos erros, não é? (...) porque eu noto muitas vezes que as pessoas têm dificuldade... não foi aqui”. (F., 49 anos, NB).

Neste caso, o formando refere-se a uma situação de correção de erros ortográficos que tinha ocorrido numa sessão de grupo de LC, tendo acrescentado que, mesmo no seu dia a dia, presencia situações semelhantes.

Os formandos sentem que os formadores poderiam ou deveriam ser mais exigentes e os colegas deviam “ir para formação”. Por outras palavras, o que notamos é que perante os erros ou dificuldades dos colegas nas diversas áreas, uma estratégia, na perspetiva dos formandos, é precisamente um programa de formação, implicando a aquisição de conhecimentos declarativos.

“Em matemática e português provavelmente acho que tinha que ir tudo para formação”. (L., 44 anos, NB)

A mesma formanda justifica a sua opinião nos seguintes termos:

“porque eu acho que uma pessoa que não sabe fazer uma percentagem, eu vou-lhe dar o exemplo deste exercício... eu acho... isto... é... é impensável que uma pessoa seja validada sem saber fazer isto⁸”. (L., 44 anos, NB).

Outro aspeto salientado, como dissemos, diz respeito ao tipo de relacionamento entre formadores e formandos.

“Uma pessoa não entendia à primeira, segunda, terceira, elas estavam ali para explicar até compreender mesmo o ponto que eles queriam chegar, não é?”. (A., 48 anos, NB)

A finalizar este tópico, refira-se a preocupação dos formandos com o seu próprio erro, sobretudo pelo receio de cometer falhas associado às memórias negativas do ensino primário. Vejamos, então, a relação entre o erro e as representações da escola no tópico seguinte, bem como a escolarização como categoria transversal ao discurso dos formandos.

1.6 Escolarização

A escolarização é uma categoria que emergiu da análise do discurso dos sujeitos e, assim sendo, releva-se crucial para compreendermos a influência da instituição escolar nas representações dos formandos, ou seja, que entendimento detêm da escola e da educação não formal ou informal. De acordo com o discurso proferido pelos formandos, é nas sessões de reconhecimento, mas sobretudo na formação complementar, que se ocorre uma certa aproximação a práticas escolarizadas. Também nas sessões observadas, seja de reconhecimento ou de formação complementar, em que pudemos estar presentes, assistimos a um ambiente escolarizado, quer pela disposição da sala, das mesas e das cadeiras, quer na relação vertical entre formador e formandos, quer ainda quanto ao modo de estruturação da formação, através do recurso a um discurso muito devedor da fórmula pergunta-resposta. Tal noção é patente desde a organização física do espaço, à movimentação do formador no mesmo, até à organização das intervenções (num formato de questionário – resposta – comentário), até à recolha de textos para posterior correção e

⁸ Mostrou o portefólio com os exemplos de matemática que os colegas não conseguiram resolver.

inclusão no portefólio. As marcas dos protocolos que normalmente têm lugar numa sala de aula tradicional, nomeadamente numa aula de Português, eram, de facto, notórias.

“Algumas áreas, por exemplo, no caso de LC acaba por ser um bocadinho. Sim, lermos um resumo, tem a ver com a leitura, a leitura de um livro... é um bocadinho o que se faz em Português. Mas nas outras áreas não tinha nada a ver com o ciclo normal escolar. Totalmente diferente”. (L., 44 anos)

Como temos vindo a sublinhar, esta categoria é também transversal porque marca o discurso dos formandos direta ou indiretamente ao nível das conceções e práticas de literacia. Com efeito, a imagem que estes sujeitos detêm acerca da *avaliação* é, de igual forma, marcadamente escolar e informada por um modelo formal, como pudemos ver anteriormente. Assim, analisam as práticas de avaliação, no âmbito do processo de RVCC, tendo a escola e o modelo de avaliação escolar como referência. Em suma, e como fica evidente, a análise das práticas de avaliação, no âmbito do processo de RVCC, evidencia a força da escola tradicional e do seu modelo de avaliação.

“Sim, sim. Sim, é completamente diferente. Por isso é que eu realmente achei que fosse um processo mais difícil. Eu vinha com a ideia um bocadinho que se fosse basear mais no normal, no ciclo escolar”. (L., 44 anos, NB)

Fica patente a ideia de que um processo que seja difícil assemelhar-se-ia ao escolar, ou seja, e por outras palavras, a escola é mais difícil e mais exigente do que as práticas de RVCC. Ainda sobre as imagens de distintos universos educativos, refere mais à frente:

“Enfim. Eu acho que quando começamos o processo escolar desde miúdos vamos ao longo do tempo aprendendo. Hh Eu... acho que isto que é um bocadinho facilitado. Aqui eu acho que realmente as pessoas, e vi aliás, tanto é facilitado que chega a uma altura que as pessoas não vêm com o interesse de aprender, vêm com o interesse de no fim obter o certificado independentemente de se aprenderam ou não aprenderam. Não é o principal objetivo deles. E acho que está facilitado demais”. (L., 44 anos, NB)

Salientamos este comentário, em particular, porque é interessante associá-lo ao anterior. Confrontando-os, fica subjacente a ideia de que no ensino formal, ao terminar um

percurso escolar, obtém-se um certificado que é sinónimo de aprendizagem, ao passo que no processo de RVCC tal não sucede – “está facilitado demais”. A questão fulcral para os formandos é a ausência de avaliação formal, como vimos anteriormente. No mesmo sentido, existe uma dissociação entre certificado e aprendizagem, como se obter um certificado não significasse ter tido ou ter feito aprendizagens.

Contudo, no aspeto humano, sentem este processo como muito diferente da escola, ou seja, do ponto de vista do relacionamento humano, as diferenças são acentuadas, o que se afigura muito positivo para os formandos. É também neste processo de distanciamento emocional da escola, do “medo”, do “receio” que tinham de errar, de perguntar, de esclarecer dúvidas que (re)constroem a sua identidade letrada, porque ganham confiança, autoestima ao sentirem-se valorizados com o reconhecimento das suas competências de literacia. Assim, se, por exemplo, na avaliação, notamos a vontade de aproximação ao modelo da escola, noutros aspetos, de interação humana, essa “desescolarização” própria do processo de RVCC é profundamente apreciada e tem um impacto fortemente positivo nos formandos.

“Sim, sim, totalmente diferente, não tem nada a ver. Portanto, éramos respeitadas. Uma pessoa não entendia à primeira, segunda, terceira, elas estavam ali para explicar até compreender mesmo o ponto que eles queriam chegar, não é? E não havia aquele sentimento até de medo, que eu sentia quando andava na escola. Era medo, era aquela autoridade pela professora... mas hoje ninguém sente, que eu já vejo pela filha, que é totalmente diferente”. (A., 48 anos, NB)

“Ui! Completamente. (risos) Não é? Até porque eu tive uma professora muito, muito... rígida, não é? Na primária, que nem nos permitia sequer a gente aproximar-se muito! Não é? Foi completamente diferente”. (F, 49 anos, NB)

Considerámos que seria pertinente apresentar, neste momento, os incidentes críticos dado, em alguns casos, potenciarem a memória do passado, que retorna.

1.7 Incidentes críticos

Esta técnica (Fivars, 1980) permitiu categorizar situações que interferem positiva ou negativamente no processo de (re)construção das identidades letradas dos formandos, segundo o seu ponto de vista, de acordo com a metodologia que utilizámos neste estudo.

As situações positivas relacionam-se, em geral, com a obtenção de certificação e suas consequências na dimensão intelectual, afetiva e relacional.

“Foi quando me disseram que tinha certificação total. Senti-me... porque, é assim, elas punham-nos tantas dúvidas, tantas dúvidas, que eu realmente, digo assim, porque nunca nos disseram que aquilo era fácil, não é? E a gente via que as outras pessoas conseguiam... por um lado, eu pensava assim “porra, se outros conseguem, eu achava metade das capacidades que eu tenho...”. [...] Mas, quando a [nome], a [nome] e a [nome] me disse que eu tinha a certificação total, foi uma realização... Graças a Deus. Mas tinha um trabalho reconhecido. Afinal elas são profissionais e são justas, não é? Senti isso, não senti favorecida, não senti nada. Senti que elas eram responsáveis e sabiam reconhecer as capacidades das pessoas.” (A., 48 anos, NB)

O seguinte trecho de uma entrevista ilustra inclusive o impacto que estes processos têm na família e não apenas naqueles que o frequentam:

E.do: Para mim, foi quando o meu filho me disse que tinha muito orgulho em mim! [...]

E.dor: O que é que isso significou para si?

E.do: Ui! (risos) Nem sei se tenho palavras para descrever! Senti-me orgulhosa, não é? Muito! De ter conseguido e de... ter o meu filho... ali a... porque sabe que os miúdos não mentem, não é? Não são... as crianças não mentem! Ele não disse... e logo o meu filho! Que não é nada, nada, nada, dessas coisas! Quando está mal, está mal e pronto! Não é? Mas... e logo ele! Portanto, eu sabia que a opinião dele era muito genuína, muito honesta! E ele assistiu a tudo, contou o tempo e no fim disse: “estou muito orgulhoso de ti!” Foi ... foi o momento mais bonito! Não é? Para mim foi. Foi o mais importante”. (F., 49 anos, NB).

Vejamos, agora, as situações negativas, relacionadas, por um lado, com as ações protagonizadas pelo Júri e, por outro lado, com casos em que a certificação obtida não foi total.

“O único realmente o único que nos marcou foi que nos marcou pela negativa em relação ao júri externo... que achei que não sei... qual método...pelos vários júris que já assisti... normalmente costumam seguir todos a mesma linha. Não sei qual é a ideia do senhor. Não teve qualquer tipo de cabimento. Cada um utiliza um método. Ele em vez da pessoa fazer um monólogo, ele prefere intervir. Não é propriamente aí que acho que esteja o problema. O problema é que ele fazia as perguntas, respondia ele”. (L., 44 anos, NB)

No exemplo transcrito, fica patente que o “único” evento representativo de um incidente crítico se tratou da situação formal que é o júri de certificação. Não podemos afirmar se se trata de uma situação com alguma expressão representativa no âmbito do estudo, mas não pode deixar de ser salientado que em todo este processo de ensino-aprendizagem apenas tenha sido salientado como “marcante” um único episódio, justamente aquela em que culmina todo o processo de RVCC. Ainda mais se torna relevante este excerto quando, noutros momentos da entrevista, este sujeito salientou a forma como foi marcante ver valorizadas as suas competências de literacia, até então desvalorizadas pelo mesmo. Observamos, desta forma, como é marcante para os sujeitos a sua preocupação e valorização da avaliação final, tal como acontece igualmente no excerto seguinte de outra entrevista:

“Do avaliador externo. Porque, lá está, quer dizer, eu vim antes, vim depois, e vejo que aquilo, pronto, aquilo é que tem de estar errado! Tem que estar, tanto que depois disso, até as formadoras também, coitadas, sentiram-se mal! Porque eu disse, a minha vontade quando me disse; “conclua”, foi dizer: concluo, não! Ainda não acabei. “Ó, podia ter dito que nós apoiávamos!” Quer dizer, apeteceu-me, mas não fiz por uma questão de respeito, não é? Mas acho que ele foi uma pessoa que... que quis ser vedeta, quis ele ser a vedeta! Então ele... a pessoa estava em júri, estava de pé como viu no outro dia, e ele falava para os que estavam lá sentados nas cadeiras! A pedir a opinião dos que estavam lá sentados nas cadeiras! Quer dizer, e ignorava um bocado... ou fazia a pergunta e depois respondia ele! Quer dizer, ele foi a vedeta! E eu isso, num... num... quer dizer, todos nós ... [...] Ai, foi, foi. Parte negativa” (F., 49 anos, NB)

A questão do reconhecimento é, de facto, transversal ao processo de RVCC. Assim, a subcategoria emergente é *reconhecimento*, seja reconhecimento insuficiente e insatisfatório, ou suficiente e satisfatório. O certificado final autoriza o reconhecimento por si próprio, o dos outros e para com os outros, e ainda pela sociedade em geral.

Já em relação a incidentes relacionados com as práticas de literacia, não encontramos nenhuma ocorrência significativa, como se pode constatar até pela dispersão a este propósito de algumas respostas, como no seguinte trecho de uma entrevista:

“E.dor: Em termos da leitura e da escrita. Alguma coisa... XXX

E.do: Não. Não tenho assim... realmente o processo não foi muito seguido. Houve algumas interrupções. A [nome] até os explicou... Acaba por ter muita burocracia. As vezes parece que as coisas estão paradas e não estão. Elas tem que tratar dessas coisas todas. Não tive assim nada. Eu gostei. Gostei de todos os formadores. Achei que dentro das possibilidades eles ajudaram. E achei o processo não teve assim nada que me marcasse muito porque achei que ele foi bastante fácil. Acho que o que faltou um bocadinho, acho que devia ser mais longo. Devíamos ter mais contacto com os formadores. Acabou por ser assim um contacto muito curto. E mesmo com os colegas acabava por ser também. Porque quando estávamos com o formador tínhamos que estar atentos. Andamos aqui alguns meses mas depois o contacto com eles não foi muito. Houve aquelas paragens todas. Semanas. Meses. Quase. XXX por isso nem tivemos assim grande episódios que nos pudesse...” (L., 44 anos, NB)

No caso seguinte, ao contrário, houve claramente um incidente positivo em termos das práticas de literacia durante o processo:

“E.do: Quando escrevi a minha infância.

E.dor: E gostou? Gostou de reviver e de escrever?

E.do: Muito. Muito. Muito!” (F., 49 anos, NB)

2. Concepções de literacia dos formandos

Das práticas de literacia dos formandos no contexto do processo de RVCC e das narrativas sobre elas, chegamos às *concepções* de literacia. Neste ponto, partindo da análise das práticas de literacia, passamos a equacionar dimensões associadas ao entendimento de literacia por parte dos formandos.

2.1 Ser ou não letrado

Ser letrado para os sujeitos da nossa pesquisa constitui uma condição que implica níveis de instrução escolar. Assim, no mais alto grau encontram-se aqueles que “estudaram mais”. Percebemos, assim, que a literacia surge associada à noção de escolarização: quanto maior o nível de escolaridade, mais letrada é a pessoa. Consequentemente, outra ideia presente no discurso dos formandos é a correlação direta entre ser letrado e ter conhecimento, ou seja, é mais letrado quem tem “mais conhecimento”, sendo esse conhecimento de natureza formal, académica, científica. Além disso ainda, os termos que surgem na superfície discursiva são “cópias”, “resumos”, “hábitos de leitura” quando se fala do que é ser-se letrado. Relativamente aos hábitos de leitura, eles significam normalmente “ler livros, jornais e revistas”. Os formandos salientam que as pessoas “não leem” e “não têm esses hábitos”, referindo-se à leitura de livros, nomeadamente romances. É significativa a convergência semântica entre o discurso dos formandos e dos formadores, no que diz respeito a esta subcategoria.

Referindo-se à sua escolarização, e comparando-a com a do seu educando, uma formanda releva o que considera a mais valia do percurso escolar daquele, diminuindo, consentidamente, o valor do seu percurso.

“Depende do conceito de letrada de cada um, não é? (risos) Mas quer dizer, não me sinto assim a pessoa, quer dizer, eu reconheço que o meu 9º ano não é a mesma coisa que um 9º ano feito por uma pessoa que esteja aqui na escola, que faça aqui... uma criança, digamos, não é? O meu filho vai fazer o 9º ano, está no 7º, vai para o 7º... 9º, não posso comparar! Claro que não, que ele tem muita mais, tem muito mais conhecimento do que eu, de muitas mais coisas!”. (F., 49 anos, NB)

Na fala seguinte, a mesma formanda acaba por conceder e atenuar o que dissera num momento anterior da entrevista.

“Mas não, não me considero de todo iletrada! Sei que existe essa palavra! (risos) Não me considero muito iletrada, não! Eu, se calhar, estou a ser um bocado convencida, mas ...”. (F., 49 anos, NB)

Neste caso, que passamos a citar, observa-se, igualmente, a assunção de um baixo nível de literacia por parte do sujeito, ao apreciar positivamente o período mais extenso da escolaridade formal.

“Lógico que há pessoas muito mais letradas do que eu... que estudaram muito mais não é” (L., 44 anos, NB)

Problematizando um pouco mais os exemplos, no primeiro exemplo do conceito de “ser letrado” fez-se uma associação a tipo de ensino (formal), nível e correspondência em termos de conhecimento. Fica subentendida a ideia de que o filho terá não só mais conhecimento, mas que esse conhecimento vale mais, que é mais importante, pelo que ele será mais letrado. Já no segundo exemplo, encontramos o conceito quantificável na expressão “muito iletrada”.

No mesmo momento, ainda ao falarmos sobre o que significa ser-se letrado, respondeu que:

“O meu filho quando estava naquela fase da primeira classe, da segunda classe, de fazer as cópias, eu fazia as cópias com ele! E ele dizia-me: “ah, porque é que estás a fazer isso?”. E eu dizia: “ó [nome], se a pessoa não treinar, depois nem sei escrever!”. Mas era porque eu gostava de escrever!”. (F., 49 anos, NB).

Não só é relevante o facto de haver uma associação direta entre ser letrado e texto escrito, como é curiosa a lembrança das “cópias” que fazia com o filho há alguns anos.

Quando questionados sobre mudanças na forma de se sentirem letrados, consideram, em geral, que “não houve grandes mudanças”, sobretudo no caso daqueles formandos que já liam livros.

“Não. Isso não. Porque eu já os tinha. Não é? Porque eu, eu... eu escrever, eu sempre gostei de escrever. Faço os meus ‘poemazitos’”. [...] Em termos de leitura não porque também sempre li e continuo a ler e acho que continuarei, não é? Pronto, nesse aspeto não, não me trouxe, não me trouxe mais conhecimento nem menos!”. (F., 49 anos, NB)

Também nestes exemplos podemos constatar que o texto escrito é preponderante em relação à valorização do texto oral, escassamente referenciado. O único caso de todas as entrevistas em que há uma referência a mudanças, transformações, ou simples menção ao texto oral é o seguinte:

“E em relação ao Português sinto-me mais à-vontade, é bom nesse aspecto, por exemplo, para conversar... porque sei que estou a falar e que já não sou capaz de estar a pensar qual é a palavra que vou dizer, prontos, o tema sim, e sinto-me muito mais confiante”. (A., 48 anos, NB)

Excetuando este comentário em que encontramos uma referência à importância de saber falar e pensar, a globalidade dos formandos valoriza os livros como objetos que representam o ‘saber’ e, portanto, que ‘valem’ mais do que outros objetos. Pelo exposto, observa-se no discurso dos formandos uma conceção ‘isolada’ de literacia – como “skill” – em que a escrita exerce um papel preponderante em relação à oralidade, ao mesmo tempo que lhe [à escrita] é reconhecida mais ‘valor’. É precisamente esta ideia que desenvolvemos no ponto seguinte.

2.2 Saber ler e escrever

Outro aspeto que merece destaque é a centralidade e a importância que reconhecem às práticas e ao conceito de literacia, por um lado, e à distinção entre escrita e leitura:

“E.do: Formei de alguns que acho que, pronto lá está, apesar de também não terem continuado os estudos, mas continuaram a sua instrução, a tentar-se valorizar e evoluir. E simplesmente porque num... estudaram não estagnaram. Mas, alguns no grupo que realmente, que via-se que não tinham, realmente são pessoas que não têm nem hábitos de leitura nem... de escrita, eu também não tenho, mas acho que é mais, quem não tem de leitura, muito menos de escrita. Há muita gente que não tem de escrita, mas tem de leitura.

Agora se não tiver os dois... acho que o de leitura é o essencial... porque depois lendo... depois também não tem dificuldades com escrita. Pode é não ter o hábito de escrever. Agora se não ler, não consegue escrever mesmo.

E.dor: E outras competências, em geral?

E.do: Isso acaba por depois influenciar todas as outras áreas". (L., 44 anos)

Os formandos valorizam claramente práticas de literacias dominantes, nomeadamente de literacia académica. Vimos como os exemplos apresentados participam dos géneros textuais sobretudo escolares – resumo, composição, texto de opinião. Saber ler e escrever equivale a ter práticas de literacia académica.

Se, por um lado, percebem que as competências e experiências variadas ao longo da vida têm valor e devem ser reconhecidas dando a possibilidade de obter uma certificação, por outro lado, em relação às suas práticas de literacia não demonstram a mesma segurança e firmeza. Por outras palavras, naquilo que às suas práticas de literacia diz respeito, parecem ter outra medida e outros parâmetros. O impacto social, o reconhecimento do diploma, a imagem da avaliação e da certificação são elementos externos ao sujeito com profundas consequências naquilo que pensam sobre o conceito de literacia e respetivas práticas. Em traços gerais, tal como com os formadores, a conceção de literacia dos formandos aproxima-se claramente do modelo autónomo, dado que o termo literacia é entendido, em larga medida, como sinónimo de literacia académica.

Embora os formandos afirmem que leem e escrevem vários tipos de textos, sentem-se inseguros quanto ao processo de RVCC que, por permitir uma (re)construção da sua identidade letrada, opera mudanças na sua relação com a literacia, como veremos de seguida.

2.3 (Re)construção da identidade letrada

De acordo com a análise em curso, constatamos que o RVCC é um processo de visibilidade de atitudes e crenças e de desvelamento de competências. Na verdade, ao longo deste texto, fomos percorrendo um caminho que nos permite, neste momento, compreender e analisar a (re)construção identitária que os formandos sofrem nestes contextos.

Nesse sentido, à medida que esse desvelamento de competências vai ocorrendo os formandos vão (re)construindo a sua identidade letrada. Trata-se de um processo dinâmico

e interativo. É na procura de competências adquiridas ao longo da vida, e em diversos contextos, que encontramos a reconstrução da sua identidade letrada, especificamente na escrita da história de vida. Pensámos inicialmente que essa (re)construção, caso ocorresse, ocorreria sobretudo no âmbito das áreas de competências-chave associadas à literacia, isto é, nas áreas de LC (nível básico) e CLC (nível secundário). Julgávamos que, por terem como objeto práticas literárias, por ser essa a sua especificidade, que seria justamente nesse espaço que adviria uma possível (re)construção da identidade letrada dos sujeitos. A nossa perspetiva inicial era de que o formador de LC ou CLC, ao tornar o formando consciente das competências que ele detém (ou não), tinha uma influência significativa na transformação da identidade letrada do sujeito durante o processo de RVCC.

Ao contrário, a nossa análise permite concluir que as áreas técnicas – LC ou CLC – são o espaço menos marcante para essa reconstrução dos processos identitários. Não obstante, o RCC continua a ser o instrumento que baliza tal (re)construção, esteja isso claro ou não para os formandos. É o RCC quem dita, de facto, o que merece visibilidade (ou não) neste processo de reconhecimento. O mais importante foi termos percebido que a reescrita como oportunidade de ‘viver outra vez’, de “dar valor à vida que se teve”, de obter o reconhecimento de uma vida que não se teve é que permite esse processo de reconstrução identitária.

Mas esse processo que leva o sujeito a apostar na mudança (‘vou-me tornar num outro’), que passará a ter competências e um certificado que as comprova, é feito de aproximações e de afastamentos ao passado vivido, através de um processo de (re)escrita da história de vida. Esse confronto com a vida vivida é mediado pela escrita e essa ‘escrita da vida’ – ou escrita de um livro sobre a vida – é que dá corpo à (re)construção identitária (Wortham, 2006).

“Sim, e uma vida com valor. Para mim é uma vida com valor porque realmente as coisas que nos passam e que não tem grande valor e que agora ao escrever o portefólio foi uma coisa que eu vi que realmente situações que passei não é mas que tudo tem um significado e tem valor. E uma pessoa as vezes por assim de lado e nem quer lembrar nem nada mas tudo neste caso tem uma certa aprendizagem. Bons momentos. Maus momentos. (...) Eu acho que antes de escrever o portefólio eu punha assim um bocado de dúvidas e agora não. (...) E isso levou-me a refletir sobre todos esses aspetos, todos esse percursos”. (A., 48 anos, NB)

“E.dor: Isso é um processo um bocadinho até... catártico, não é? Assim um bocado...

E.do: É. É.

E.dor: da pessoa renovar e de ...

E.do: Foi uma maravilha! Foi. Foi uma maravilha! E, e [...]

E.dor: E gostou? Gostou de reviver e de escrever?

E.do: Muito. Muito. Muito!”. (F., 49 anos, NB)

“Reconhecer o meu valor. Que se calhar não dava valor às coisas. [...] É uma coisa que eu vou ter para mostrar aos meus netos... e... à família toda. Ao menos vou dizer ao pessoal: olha, eu já escrevi um livro! À minha maneira, mas escrevi um livro. Não é?”. (F., 54 anos, NB)

Mais adiante acrescenta ainda:

“É bom para a pessoa em si. A pessoa sente-se... no meu caso, senti-me valorizado. Eu senti-me valorizado! Além do meu trabalho, que fiz um bom trabalho... no fim ouvir aquelas palavras todas, foi muito bom! Senti-me bem, senti-me valorizado. Afinal eu não sou tão burro como pensava, não é?”. (F., 54 nos, NB)

Em todos estes exemplos, vemos como a questão do “valor” e “reconhecimento” é fulcral para a mudança identitária que acontece durante o processo de RVCC, no sentido em que o confronto com processos de aprendizagens passadas, que se traduzem em competências no presente, transforma a perceção do eu sobre si mesmo (Andersson & Fejes 2005). Trata-se, na verdade, de processos multifacetados de identificação social (Bauman, 2005) que conjugados com contextos de ensino-aprendizagem permitem a reconstrução da identidade do aluno/formando (Wortham, 2006). A importância simbólica (e as consequências) do “diploma” e do “certificado” é muito grande, mas é maior ainda, julgamos, o impacto que tem para o sujeito a vivência em si de todo este processo, sobretudo por assentar na escrita da história de vida. Neste sentido, uma figura proeminente é o profissional de RVCC, que não está incluído no nosso objeto de estudo. Se o processo de reconstrução assenta, em larga medida, na escrita da história de vida, então, também o profissional de RVC ao orientar esse trabalho na elaboração do portefólio é um ator que sobressai de igual modo. Salientamos, assim, a decisiva importância e imprescindível contribuição do profissional de RVC para o desenrolar deste processo e na reconfiguração

das identidades. Por ser um processo altamente dependente da escrita e de momentos passados, diríamos que ele determina uma reconstrução que assenta em dois movimentos – de fora para dentro e de dentro para fora. O formador e o profissional exercem influência externa, no sentido em que ‘vão formar o outro’ e o formando ‘procura em si’ competências adquiridas ao longo da vida, sendo esse confronto e ponto de chegada materializados através da escrita.

2.4 Adulto, aluno, formando

Ao contrário dos formadores, cuja identidade é sujeita a fissuras e transformações, o discurso dos formandos revela que os mesmos detêm uma percepção da sua identidade mais consistente e homogênea. Em geral, afirmam que não se sentem “alunos” porque não veem naquele contexto semelhanças significativas com a escola, apesar de, inicialmente, terem essa expectativa de ir “para a escola aprender coisas”.

“Eu vejo-os um bocadinho mais como formadores, lá está porque eles não estavam ali para ensinar muito. [...] É. Eu senti-me um bocadinho a adulta que regressou um bocadinho à escola. Estava a pensar, lá está. Estava à espera das coisas um bocadinho mais parecidas com o que era realmente a escola. Lá está é uma formação, não é uma aprendizagem. Daí também é normal que seja um bocadinho diferente. hm [...] mas acho que também no fundo, certas áreas, por exemplo, quando estive com a [nome] no fundo é uma professora, estive a ensinar. Por isso depois temos, aquela parte em que acho que acabam por ser mais um bocadinho professores e não formadores mas depois acho que isso tem um bocadinho mais a ver com o termo técnico que cada um lhes quer dar. Ela poderá dizer que me estava a dar formação. Mas para mim estar a dar formação ou ser professora, estar-me a ensinar eu acho que para mim é a mesma coisa. Formação. Eu acho que vai dar ao mesmo. Tive uma formadora que teve-me a dar formação a TIC, ou tenho uma professora e estive-me a ensinar informática. Eu acho que no fundo é mais um termo”. (L., 44 anos, NB)

“Nunca me senti aluna, assim, a cem por cento. Era mais troca de ideias, portanto, eu acho que era mais isso. Tinha troca de opiniões, troca de maneiras de pensar [...] Eu acho que sim, porque uma pessoa de aluna está... Porque uma pessoa está mais atenta a ouvir, do que comentar ou falar, não é? E, neste caso, não. Elas incentivavam-nos muito a dar a nossa opinião”. (A., 48 anos, NB)

O tipo de relação estabelecida com os formadores faz com que se tenham sentido “adultos” e/ou “formandos”, mas a verdade é que, ao longo da entrevista, foram-se referindo a si próprios e aos colegas como os “alunos” que estavam na “aula” com o/a “professor/a”. Neste aspeto, acontece o mesmo que se passa com os formadores – usam determinados termos como “aluno”, “aulas”, “professor” do universo escolar para se referirem àquele contexto porque é o que conhecem. As amarras discursivas a termos e expressões do universo “escola” são, por isso, constantes e transversais ao discurso dos formandos. Foi importante compreender que, mesmo assim, conseguiram-se distanciar emocionalmente da escola e viveram o processo de RVCC como uma experiência diferente da vivência escolar na infância. Contudo, ideologicamente, as presenças são muitas e influenciam a forma como se sentem (in)seguros com a sua identidade letrada. O “medo” de errar, a “vergonha”, o sentir-se “diminuído” por não ter terminado a escola é algo que os marcou sempre ao longo da vida e com a realização do processo de RVCC deram o primeiro passo para se operassem algumas mudanças. É neste jogo de ressentimento com a escola que não terminaram, e a vida que (não) tiveram, que se torna possível uma (re)construção identitária com repercussões importantíssimas para a autoestima dos sujeitos.

A este nível encontramos também uma formação discursiva (Foucault, 1988) que se traduz numa ideia de “falo por mim e não pelo outro”. Verifica-se, assim, uma fissura neste aspeto relativamente à legitimidade do processo de RVCC. Há claramente um distanciamento quanto “ao outro” porque sentem uma forte necessidade de validar o seu processo de reconhecimento, tal como sucede com os formadores. Esta insistência, ao longo da entrevista, sobre a seriedade do seu processo prende-se com a obsessão que têm pela avaliação, neste caso, pela certificação total e pelas críticas que levantam à sua estrutura, como vimos anteriormente.

Neste texto, apresentámos a análise das práticas e conceções de literacia dos formandos após a conclusão do processo de RVCC. Começando por identificar as motivações e expectativas para iniciar um processo educativo, passando pelas práticas e conceções de literacia, chegámos à sua (re)construção da sua identidade letrada. Ressaltamos a importância que os formandos atribuem às práticas de literacia escolarizadas e académicas, por contraposição a práticas vernáculas que são desvalorizadas. Ainda que o processo de RVCC contribua para perceberem que as literacias vernáculas “têm valor”, continuam a valorizar sobejamente as literacias dominantes. Neste sentido, a escola é altamente valorizada e percebe-se que a procura do processo de RVCC é uma tentativa de

recuperar a “escola que não tiveram”. Concluímos que não foi na especificidade das áreas técnicas do processo de RVCC que se deram as maiores transformações na identidade letrada dos formandos, mas antes no trabalho de escrita das suas histórias de vida. A análise de dados evidenciou alterações e (re)configurações nas identidades letradas quer de formadores, quer de formandos no momento de participação no processo de RVCC. Salientamos, por isso, o enorme potencial formador da escrita e dos contextos informais para o ensino da literacia, no âmbito da educação de adultos.

Referências Bibliográficas

Agar, M. (1996). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego CA: Academic Press.

Alonso, L. et. al. (2000). *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA/Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Ministério da Educação.

Andersson, P. & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. In *Journal of Education Policy*, vol. 20, n. 5, 595-613.

Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. In Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S., Coord., *Handbook of qualitative research*. Newbury Park: Sage.

Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell.

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.

Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Castro, R. V. & Laranjeira, R. M. (2009). Educação e formação de adultos em Portugal. Concepções de literacia no discurso pedagógico oficial. In *Forum*, 42, 95-110.

Dionísio, M. L. (2007). Literacias em context de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. In *Educação*, v. 32, n.1, 97-108.

Fivars, G. (Ed.) (1980). *Critical Incident Technique*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

Foucault, M. (1988). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70.

Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: the “four roles model”. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *The Literacy Lexicon*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.

Gee, J. P. (1994). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London/Philadelphia:

The Farmer Press.

Gee, J. P. (1999). *An introduction to Discourse analysis: theory and method*. London and New York: Routledge.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. In *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.

Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Gomes, M. C. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV.

Laranjeira, R. M. (2013). *Literacia e Educação de Adultos. Discursos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho.

Morse, J. (1994). Designing Funded Qualitative Research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE, 220- 235.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Soares, M. (2000). *Letramento: um tema em três géneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wortham, S. (2006). *Learning Identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.