

A LEITURA LITERÁRIA EM BIOGRAFIAS VERNÁCULAS DE ADULTOS EM PROCESSOS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ¹

Ana Silva
Universidade do Minho, Portugal
b5373@ie.uminho.pt

Maria de Lourdes Dionísio
Universidade do Minho, Portugal
mldionisio@ie.uminho.pt

Resumo

Desde 2005 que, em Portugal, os adultos sem graus de escolaridade obrigatória concluídos podem obter um certificado escolar por meio do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Este processo, que tem lugar em Centros de Novas Oportunidades (CNOs), sediados em escolas e em associações locais, públicas ou privadas, é, atualmente, o maior e o mais relevante movimento de requalificação escolar e profissional de adultos em Portugal. Dados os objetivos do processo e as características dos vários procedimentos para o reconhecimento e validação, como histórias de vida, escritas e orais, produção de portefólios, etc., neste processo as práticas de literacia assumem, ao mesmo tempo que são competências a reconhecer, um duplo estatuto: meio e fim das aprendizagens.

Nesta comunicação, apresentamos os primeiros dados de um estudo mais amplo – *A Vida em Mudança. A literacia na educação de adultos* – sobre o impacto deste processo de certificação nas vidas de literacia dos indivíduos.

Palavras chave: Educação de Adultos; Literacia; Leitura

Introdução

Em Portugal, adultos que não tiveram a oportunidade de obter um certificado escolar passaram a tê-la, desde 2005, por meio de um processo chamado Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Este processo, que tem lugar nos chamados Centros de Novas Oportunidades (CNOs), sediados em escolas e em associações locais, públicas ou privadas, é, atualmente, o maior e o mais relevante movimento de requalificação escolar e profissional de adultos em Portugal e visa, em última instância, responder aos resultados dos vários estudos sobre a qualificação dos portugueses (ÁVILA, 2008).

Destinado a equiparar formalmente as competências adquiridas pelos indivíduos ao longo da vida (em sentido lato, englobando a esfera pessoal, profissional, social) às qualificações académicas concedidas pelo sistema formal de ensino, nos níveis Básico e Secundário, o RVCC coloca em destaque a importância das aprendizagens realizadas nas experiências de vida, reconhecendo-a como um contexto válido de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Assim, mais do que um processo de educação e formação, o RVCC é, sobretudo, um processo que visa conferir valor aos saberes experienciais, identificando-os, nomeando-os, dando-lhes visibilidade e legitimidade.

Para que os adultos possam ver reconhecidas as aprendizagens e as competências adquiridas a partir da experiência de vida, estes passam antes por um processo de reflexão, isto é, a partir de um olhar retrospectivo sobre as suas vivências e experiências, identificam possíveis conhecimentos e competências que daí resultaram.

E é aqui, entre o que os adultos trazem e o que os adultos devem saber, que as práticas de literacia assumem, na medida em que são saberes/competências a reconhecer, um duplo estatuto: meio e fim das aprendizagens.

A partir de dados recolhidos por meio de questionários e entrevistas realizadas tanto aos adultos como aos Coordenadores dos CNOs, no âmbito do desenvolvimento de um projeto sobre o impacto dos processos de RVCC nas vidas letradas destes adultos, é nosso objectivo caracterizá-los enquanto leitores, tentando, de caminho, compreender onde, nas práticas declaradas, estão os leitores ‘dominantes’ que acorrem à certificação. O foco será, então, colocado nas práticas de literacia dos sujeitos, suas atitudes, valores e crenças em torno dos usos sociais da literacia, com vista a dar resposta à questão: *Qual o lugar da leitura dominante nas biografias de literacia de adultos com baixas qualificações escolares?*

1. Lugares de e para a literacia

No âmbito de iniciativas educativas orientadas para jovens e adultos que, estando fora do sistema escolar, são portadores de baixas qualificações académicas ou profissionais, o processo que elegemos como contexto para este estudo sobre práticas de literacia avulta, como já antes dissemos, como um dos mais ambiciosos programas de qualificação em massa da população portuguesa. Inclusivamente, é assumido no discurso político e pedagógico oficial como dispositivo fundamental para o crescimento económico e para a promoção da coesão social. Nos processos e modalidades que constituem este programa, a Iniciativa Novas Oportunidades institui a literacia como eixo essencial de ação (CASTRO & LARANJEIRA, 2009; GOMES, 2006).

Colocando em destaque a importância das aprendizagens realizadas nas experiências de vida, é esta que, nas suas diferentes esferas - pessoal, profissional e social -, passa a ser reconhecida como um contexto de aprendizagens e de desenvolvimento de competências, à margem dos sistemas e processos educativos que têm lugar em contextos formais. A experiência é considerada, assim, como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalmente reconhecido e validado (PIRES, 2007). O processo de RVCC tem, pois, como finalidade conferir valor aos saberes experienciais, nomeando-os, dando-lhes visibilidade e legitimidade, quer na dimensão pessoal quer na profissional e social (*idem*).

Para que os adultos possam ver reconhecidas as aprendizagens e as competências adquiridas a partir da sua experiência de vida, é requerido um processo de reflexão, envolvendo um olhar retrospectivo sobre as suas vivências e experiências, que permitirá identificar conhecimentos e competências que delas resultaram. Como o confronto com as experiências vividas supõe ora a “não validação” dessas mesmas experiências, ora a sua valorização, em detrimento daquelas que ainda não o foram, daí decorre, também, um confronto com a identidade pessoal dos sujeitos e eventuais processos da sua reconfiguração.

O sistema de reconhecimento radica, sobretudo, numa lógica individual de auto-avaliação, ainda que hetero-regulada, de reconhecimento pessoal, constituindo o ponto de partida para o processo de validação. O processo de validação, por seu turno, dá origem à certificação e qualificação das aprendizagens e competências resultantes do processo de reconhecimento. Assim, após uma primeira etapa em que se identificam e comparam os conhecimentos e competências adquiridas, utilizando para tal um referencial normativo – o Referencial de Competências Chave, numa segunda etapa, confere-se, se for caso disso, valor legal às aprendizagens experienciais dos adultos (MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005).

Como se pode facilmente concluir, todo este processo assenta em ações que envolvem práticas de literacia, sejam as implicadas nos vários procedimentos para o reconhecimento e validação – histórias de vida, escritas e orais, produção de portefólios, entre outras atividades de uso de textos configuradas nos diversos instrumentos adoptados pelos Centros – sejam as decorrentes dos processos de formação complementares ao reconhecimento e necessárias à certificação de competências no âmbito das ‘áreas de competências-chave’, por exemplo, Língua e Comunicação, no Nível Básico, ou Cultura, Língua e Comunicação, no Nível Secundário. É aqui, entre a biografia “real” dos adultos, o que os sujeitos transportam consigo, e a “biografia idealizada”, o que os sujeitos devem saber e ser capazes de fazer, que as práticas de literacia assumem um duplo estatuto: meio e fim das aprendizagens.

1.1. Modelos de literacia em confronto

Se, na sua concetualização, o processo de RVCC adopta uma visão sobre os saberes e as aprendizagens que pode ser vista como estando até certo ponto alinhada com os princípios caracterizadores do ‘modelo ideológico’ de literacia (STREET, 1995), já naquilo que diz respeito às práticas de literacia que o estruturam estão identificados alguns lugares de tensão. Para a proximidade referida contribuem, pelo menos ao nível dos documentos dos vários referenciais de competências-chave, a visão de sujeito situado, a defesa de que os contextos onde os sujeitos atuaram e atuam têm

significado, que a aprendizagem é um processo contínuo. Para o afastamento e maior proximidade ao ‘modelo autónomo’ contribui, apesar da aparente valorização da competência comunicativa, a orientação normativa sobre os usos da linguagem e a consequente desvalorização das práticas vernáculas e auto-geradas em detrimento das dominantes (CASTRO; LARANJEIRA, 2009).

A análise integrada das orientações e práticas que estruturam os processos de RVCC requer diferentes linhas de análise relevantes para o estudo de como se constroem sujeitos letrados no quadro da educação de adultos. Uma das possibilidades, exatamente a que acolhemos com os nossos objetivos, situa-se no quadro de uma oposição entre perspetivas de natureza instrumental, visando o “adestramento” dos sujeitos e a construção de sujeitos autónomos e críticos, capazes de se apropriar, transformar e construir conhecimento (FINGERET, 1990; LIMA, 2007). Contudo, no quadro teórico atrás explicitado, especificamente o dos modos de aquisição das linguagens sociais que têm valor de troca para os cidadãos, daquelas que, de certa forma, podem ser vistas como um passaporte para a cidadania (LUCIO-VILLEGAS, 2007), uma outra perspetiva surge como prioritária: a das continuidades, descontinuidades e hibridizações entre as práticas e competências que os adultos trazem para os processos de RVCC e aquelas que ocorrem ou são mobilizadas durante o processo.

O processo de RVCC constitui, hoje, como foi referido, um dos mais importantes dispositivos para a qualificação de adultos portugueses. Num quadro político e social em que, particularmente a leitura aparece como fator determinante no desenvolvimento das comunidades, compreende-se que a literacia seja representada como um importante eixo de ação. Com vista à certificação de competências adquiridas ao longo da vida, o RVCC implica a mobilização de um vasto conjunto de práticas de linguagem quer para dar evidência dos saberes e competências adquiridos quer para a aquisição e desenvolvimento de novos saberes e competências. Ao mesmo tempo, as práticas de linguagem e mais especificamente de uso de textos que os adultos trazem para o processo estarão também sob escrutínio, tornando-se inevitável a verificação da sua proximidade às consideradas legítimas pela instituição. Todo o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências colocará, assim, em interação os usos de linguagem informais e vernáculos que os adultos já adquiriram e desenvolveram, nas suas trajetórias de vida, e os usos mais formais e institucionais, nomeadamente, os definidos pelas áreas de competência-chave oficialmente definidas e os modos da sua atualização atualizados no quadro das ações pedagógicas concretas, que definem, ainda que tacitamente, o que é legítimo dizer e fazer com textos, sobre textos e por meio de textos (DIONÍSIO, 2007).

2. Objectivos e metodologia do estudo

Neste quadro de entendimentos, o estudo que aqui se apresenta constitui um recorte do objeto e objetivos de um estudo mais vasto sobre as transformações das identidades letradas de adultos que, por obrigação ou vontade própria, chegam a estes novos processos de educação e formação.

Em foco estará nesta apresentação a questão *Qual o lugar da leitura dominante nas biografias de literacia de adultos com baixas qualificações escolares?* em que

entendemos por leitura dominante aquela que é reconhecida como legítima por contextos institucionais como a Escola.

Para lhe dar resposta caracterizaremos um grupo de adultos enquanto leitores, tentando, de caminho, compreender onde, nas práticas declaradas, estão os leitores ‘dominantes’ que acorrem à certificação.

Com este fim foi aplicado um questionário a uma amostra de 51 adultos, 26 do sexo masculino e 25 do sexo feminino, de três CNOs do distrito de Braga, que iniciaram o processo de RVCC nos meses de Março e Abril do corrente ano.

O questionário, utilizado para inquirir a amostra selecionada aleatoriamente, é composto por 33 questões que nos permitem obter informações acerca da relação dos sujeitos com as práticas textuais que ocorrem nos seus vários contextos de vida, isto é, de “o quê”, “por quê”, “como” e “quando” os adultos leram e escreveram antes de darem entrada no processo de RVCC. A recolha de dados por meio deste instrumento está a permitir a reconstrução das trajetórias de literacia dos sujeitos em amostra, desde as suas atitudes, valores e crenças sobre os usos sociais das práticas de leitura e de escrita, passando pelas práticas de literacia em diferentes domínios, pelas perceções sobre as competências que consideram ter no uso de materiais escritos e, finalmente, pelas expectativas face ao processo de RVCC e ao desenvolvimento de novas práticas textuais.

Os dados resultantes desta inquirição foram complementados com dados gerados a partir de notas de campo, produzidas aquando da aplicação dos questionários, e com alguns dados de entrevistas aos coordenadores de Centros de Novas Oportunidades que os adultos inquiridos frequentavam. Embora estas entrevistas estivessem enquadradas pelos objetivos mais vastos do Projeto em curso, para o estudo que aqui se apresenta, usámos apenas alguns dados que permitem aceder às concepções de literacia e, neste âmbito, a algumas práticas formativas dos diferentes CNOs e seus coordenadores.

3. Vidas de literacia

As vidas de literacia das 51 pessoas inquiridas podem ser de imediato “adivinhadas” quando verificamos que cerca de 70%, estão, atualmente, em situação de desemprego e que os restantes 14, ainda que no ativo, ocupam postos de trabalho pouco qualificados e mal remunerados: carpinteiros, ajudantes de pedreiro, costureiras, serralheiros, empregadas de limpeza e operários têxteis não especializados. Estas situações profissionais explicam-se naturalmente pelas baixas qualificações escolares que justificam a sua presença ali no Centro Novas Oportunidades para iniciar o processo de Reconhecimento e Validação das competências adquiridas ao longo da vida.

Relativamente às habilitações e frequência escolares, cerca de 50% frequentaram o 6º ano de escolaridade; 21,6% não chegaram sequer aí e cerca de 24% frequentaram os 7º e 8º anos de escolaridade.

Como bem se depreende, a trajetória escolar destas pessoas é genericamente marcada pelo ‘fracasso’. Se não vejamos: apesar de apenas 14 terem ultrapassado o 2º Ciclo do Ensino Básico (6 anos), são 34 aqueles que dizem que andaram entre 7 e 12 anos na escola. Se tomarmos como referência o 6º ano de escolaridade que 26 dizem ter sido o último ano escolar que frequentaram, vemos que deles apenas 7 o fizeram nos seis anos previstos.

Perguntados sobre as razões para a saída da escola, “o querer trabalhar” e “dificuldades económicas” são as razões mais frequentes (51% e 31,4%, respetivamente). A estas junta-se “o não ter jeito para os estudos” que 27,5% dos sujeitos invocam como a causa do seu “insucesso”. Naturalmente que “querer trabalhar”, “dificuldades económicas” e “falta de jeito para os estudos” são faces da mesma construção social que leva os indivíduos a acreditar que o seu destino escolar e, logo, social, se deve à falta de dons e capacidades (BOURDIEU, 1996).

3.1. Durante e depois da escola

Relativamente aos modos de relação com a palavra escrita, os dados recolhidos pelos questionários permitem concluir que estes homens e mulheres trazem para o processo de RVCC um quotidiano marcado pela presença da palavra escrita.

Tal relação, contudo, não tem sido a mesma ao longo dos tempos. Os dados mostram como ela se manifesta distintamente em dois tempos: o da escola e depois da escola.

E apesar do seu estatuto de “não certificados” e, como tal, “iletrados” aos olhos das instituições formativas

Notamos que as pessoas não fazem relacionamentos, (...) não estão habituadas a raciocinar no ponto de vista de relacionar coisas... claramente uma falta de treino de raciocínio. (...) Não têm percepção do que é que se passa no mundo, não acompanham a evolução. (...) Até têm experiências de vida muito interessantes, mas têm imensa dificuldade em sintetizar, em relacionar... têm apenas coisas armazenadas na cabeça, nada mais do que isso [Coordenador CNO1],

o que ficamos a saber das suas vidas letradas, desde o tempo em que abandonaram a escola e os dias de hoje, é que à medida que vão desempenhando mais papéis sociais nos diversos domínios de vida (mães, pais, empregados, desempregados, utentes de cada vez mais novos serviços públicos...) vai aumentando progressivamente a sua participação em eventos de literacia.

É assim que, sobretudo para organização pessoal e para informação, e no âmbito de objectivos sociais mais amplos (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000), as suas vidas são quotidianamente atravessadas pela leitura de: facturas, recibos, formulários, receitas de cozinha, recados, cartas, folhetos de publicidade, caixas de medicamentos, rótulos de produtos, jornais, revistas, legendas de televisão, alguns livros, entre estes também e, sobretudo, os de âmbito literário cujos títulos recordam e mencionam no questionário.

No tempo recordado da escola, ao contrário desta variedade atual, as práticas de literacia gravitavam quase exclusivamente em torno da leitura de *livros de histórias* e dos *manuals escolares*. A par de tais leituras por causa da escola dão igualmente conta da de jornais e revistas, para fins recreativos. Quando se lia sem ser no quadro de tarefas escolares, a leitura por lazer (talvez porque mais própria da infância e da juventude) é indicada por mais de 60% dos sujeitos, percentagem que diminui drasticamente no relato sobre as práticas de leitura da atualidade, muito mais marcada pela necessidade e quase a sobrevivência numa sociedade grafo-centrada.

Deste modo, contrastando com estas práticas do tempo da escola predominam, agora, o que podemos chamar práticas vernáculas, no sentido em que, geradas no

quotidiano, não são reguladas pelas regras formais e procedimentos das instituições sociais dominantes (BARTON, 1994) nem, inclusivamente parecem ser por estas reconhecidas. Veja-se, por exemplo, o que é dito por um Coordenador de CNO a propósito da leitura dos adultos:

Quando frequentaram a escola eram obrigados a ler aquilo que era obrigatório, mas se calhar durante muitos anos nunca mais leram nada, a não ser aquelas revistas mais básicas que se encontram aí com facilidade, principalmente em muitos centros comerciais (...) [Coordenador CNO2].

Talvez por sentirem tais concepções e juízos sobre o valor das suas práticas privadas, domésticas e familiares, os adultos inquiridos dificilmente as conseguem (ou querem) identificar e visibilizar. Sabendo e “aceitando” que as suas práticas de uso de textos não são legítimas para a instituição em que querem ser bem sucedidos, chegam a afirmar, aquando da resposta ao questionário: *Eu não leio nada*. Confrontados com a quantidade de textos que “afinal” leem ao longo de um dia, espantados afirmam: *Para mim ler são aquelas pessoas que leem livros tipo calhamaços* (in Notas de campo).

Encontrar-se-á aqui a razão para que quando se trata de nomear o que efetivamente leram em dois dias da semana imediatamente anterior ao preenchimento do questionário, apesar de serem poucos os casos omissos nas escolhas de géneros textuais que assinalam ler no seu quotidiano, são cerca de 22% que não o conseguem fazer, deixando completamente em branco a questão, reafirmando junto da investigadora que não leram nada.

É que os livros não faziam parte dessas leituras; é que, ainda, como já “aprenderam” no Centro de Formação onde acabam de entrar, “não têm hábito de ler”, como acreditamos lhes é recordado quotidianamente:

Tentamos sempre incentivar os adultos (...) a manter este hábito de leitura. Hábito de leitura (...) principalmente porque muitos deles começaram o hábito que tinham perdido, outros foi o começar, naturalmente, não é? E não é nenhum hábito, é o começar no processo, porque não liam [Coordenador CNO1]

Apesar desta falta de hábito, que obviamente é relativa, no ponto de vista da instituição educativa, à leitura da obra literária, 37,2% dos adultos dizem ler livros ‘às vezes’ e ‘muitas vezes’. Talvez estes livros não sejam é os *calhamaços* que associam à leitura que “conta” ou, então, aqueles 37% refletem já uma prática “obrigatória” em alguns Centros de Novas Oportunidades:

No processo de RVCC há ainda que referir uma coisa que introduzimos já há algum tempo (...) que é a obrigatoriedade, e digo mesmo, a obrigatoriedade da leitura de uma obra literária [Coordenador CNO1]

Dos questionários e conversas informais com estes adultos fica por demais evidente que, para eles, as práticas dominantes de literacia caracterizam-se quase exclusivamente pela leitura de livros e, curiosamente, pela correção ortográfica (*O meu questionário deve estar cheio de erros. Por favor, não repare* – in Notas de campo).

Esta representação, certamente forjada no tempo da escola e nos discursos dominantes que a reproduzem, não deixa de se aproximar da concepção vigente no contexto educativo que agora frequentam. Nos CNOS, como se tem visto até aqui, a

leitura de livros e a escrita correta é a marca da identidade letrada valorizada: “Só com a leitura é que podem aprender a escrever”, como repetiram frequentemente os responsáveis dos Centros.

3.2. Ajustamentos à literacia dominante

Dizem-nos Aliagas, Castellà e Cassany (2009) que “as práticas letradas dominantes de cada comunidade cultural controlam as representações sociais sobre o que se deve ler, como e porquê” e que “as crenças e valores que forjamos sobre a leitura são marcados por essas representações dominantes” (p. 100). De facto, parece óbvio que os adultos do nosso estudo vivem uma situação de conflito entre o que acham que são enquanto sujeitos de literacia e aquilo que representam como devendo ser, naturalmente com vista à “autorização” plena das suas biografias, autorização que para eles é, em muitos casos, vital. Por isso, nos seus discursos pressentem-se alguns ajustamentos ao contexto em que têm de ser bem sucedidos.

São ajustamentos de tipo variável: desde a afirmação de que, como já vimos atrás, “lêem livros” “às vezes” e “muitas vezes” até à consideração (aceitação do discurso corrente?), por 87% destes adultos, de que se tivessem mais habilitações compreenderiam melhor os textos que têm de ler, apesar de afirmarem não ter dificuldades de leitura.

Maior ajustamento parece ser, contudo, a declaração por 33 adultos (64,7%) de que “Ler é um ato que **gostam de fazer** e **adoram** fazer em qualquer circunstância” (destaque nosso), pese embora, por um lado, o quadro de leituras relatadas, maioritariamente instrumentais e como tal efémeras e, por outro lado, a resposta à pergunta sobre atividades com que ocupam os seus tempos livres, onde a leitura é assinalada como ‘pouco’ e ‘muito pouco’ frequente por 43% dos inquiridos e 23,5% dos sujeitos deixam a funções escolares da leitura literária:

Nós estamos mesmo a incidir na literatura, mesmo livros... (...) Exactamente por quê? Porque notamos que há uma dificuldade enorme na expressão, seja escrita ou oral, e, portanto, quisemos aqui incrementar algum valor durante o processo que facilite a própria construção do PRA² [Coordenador CNO3]

Há uma situação que nós estamos neste momento a desenvolver nos nossos processos que é a leitura (...) estamos a incrementar a dinâmica de o adulto durante o processo ter de ler um livro (...) Depois, reportam-nos isso como síntese, para serem obrigados a raciocinar... [Coordenador CNO2]

A assunção da não legitimidade das suas práticas quotidianas acaba por construir um sentimento de *deficit* que, noutras respostas ao questionário, também tende a ser ocultado. Especificamente, quando interrogados sobre se sentem dificuldades quando leem, 55% dos adultos afirmam que não. Do mesmo modo, quando se pede para avaliarem se as suas competências de leitura e de escrita são suficientes para os atuais contextos em que se movimentam, apenas 13,3% afirmam que são insuficientes, dizendo a maioria que são suficientes e mesmo plenamente suficientes. Ora, o cruzamento destas respostas com as questões sobre dificuldades de leitura de textos específicos (os mesmos que se pedia para assinalar se liam e escreviam) vem mostrar

alguma contradição: são sempre mais de 50% aqueles que afirmam que têm muitas vezes dificuldades.

Definitivamente, estes sujeitos parecem ter construído uma representação das características identitárias dos “*insiders*” (GEE, 2000; 2001; 2005) das comunidades educativas onde agora querem entrar: quem anda na escola gosta (e tem de gostar) de ler, quem quer ser ‘certificado’ tem de valorizar a leitura, quem acorre ao centro para um processo RVCC não compreende o que lê (*se compreendesse não teria de estar ali*). Também por isto mesmo, parece-nos, quando interrogados sobre o valor da leitura e da escrita no quotidiano de cada um e quanto à relevância destas mesmas práticas para uma plena participação comunitária, são unânimes na concordância total.

Conclusão

Cada indivíduo é uma particular combinação de práticas e identidades, resultante de vários processos de socialização ao longo da vida. É a partir do envolvimento em práticas sociais diversas, dos vários domínios de vida, que os sujeitos adquirem habilidades e processos de manipulação da palavra escrita, mas também valores, crenças, saberes e atitudes sobre o que pode ser dito e feito, como e com que ‘acessórios’ num determinado contexto.

Embora reconhecendo-se que a participação dos sujeitos em comunidades de práticas desencadeia novos modos de aceder, usar e valorizar os textos, tende-se a considerar somente como válidas e legítimas as práticas de literacia que resultam, sobretudo, do domínio escolar. Por este meio, são frequentemente desconsideradas, como pretendemos demonstrar, as experiências textuais dos indivíduos com origem nas práticas quotidianas, que, na maioria das vezes, são determinantes na resposta às exigências sociais e que, por isso, não incluem as leituras literárias.

Nos nossos dados, estas leituras aparecem como marca do tempo livre, do lazer, que os adultos não têm, da infância e da juventude passada. Mas, acima de tudo, como marca da escola. No nosso entender, é no contexto desta última representação que devemos entender algumas das respostas dos adultos. Tais respostas podem, de facto, ser lidas como estratégias de simulação de imagens de leitor ou, como dizem Aliagas, Castellà e Cassany (2009, p. 109) “fórmulas de mitigação visando mudar as percepções dos outros quanto à sua identidade leitora”.

Do ponto de vista do impacto do processo de RVCC na vida destes cidadãos estas respostas são já claramente uma evidência de várias aprendizagens: desde que a prática de leitura tem significados distintos, e daí o conflito entre o que o investigador lhes pedia e o contexto em que lhes era pedido, até às estratégias para parecer leitor como os outros, nomeadamente indicando os títulos dos livros que andam “a ler”.

Notas

1 Este texto foi produzido no âmbito do Projeto *A Vida em Mudança: A Literacia na Educação de Adultos* (PTDC/CPE-CED/105258/2008), em desenvolvimento no Centro de Investigação em Educação (CIE) da Universidade do Minho e no Centro de Investigação Sobre o Espaço e Organizações (CIEO) da Universidade do Algarve, com financiamento de fundos nacionais, através da FCT/MCTES (PIDDAC) e co-financiamento do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE – Programa Operacional Factores de Competitividade (POFC).

2 O 'PRA' é a forma como se tem vindo a designar, entre a comunidade dos Centros Novas Oportunidades, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALIAGAS, Cristina; CASTELLÀ, Josep M.; CASSANY, Daniel. “*Aunque lea poco, yo sé que soy listo*”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. **Revista OCNOS**, n.5, p. 97-112, nov. 2009.

ÁVILA, Patrícia. **A literacia dos adultos**. Competências-chave na sociedade do conhecimento. Lisboa: Celta Editora, 2008. 531 p.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. London: Blackwell Publishers, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies**. Reading and Writing in Context. London/New York: Routledge, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução Aparecida Joly Gouveia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, n. 10, p.3-15, dez. 1989.

CASTRO, Rui Vieira de; LARANJEIRA, Rómina. Educação e formação de adultos em Portugal. Concepções de literacia no Discurso Pedagógico Oficial. **Fórum**, v. 42-43, p. 95-110, 2009.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Educação**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Faculdade de Educação, v. 32, n. 1, p. 97-108, 2007.

FINGERET, Arlene. Literacy for what purpose?: a response. In: VENEZKY, Richard; WAGNER, Daniel; CILIBERTI, Barrie (Eds.). **Towards Defining Literacy**. Newark, DE: International Reading Association, 1990. p. 7-16.

GEE, James Paul. **La Ideología en los Discursos**. Lingüística Social y Alfabetizaciones. Tradução Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, n. 44, n. 8, p. 714-725, 2001.

_____. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, n. 25, p. 99-125, jan. 2000.

GOMES, Maria do Carmo (Coord.). **Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário**. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional, 2006.

LIMA, Licínio. **Educação ao Longo da Vida**. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCIO-VILLEGAS, Emilio. Recreando la alfabetización: dudas, reflexiones, esperanzas. **Cuestiones Pedagógicas**, n. 18, p. 181-196, 2007.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novas Oportunidades**: aprender compensa. Lisboa. Disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt>

PIRES, Ana Luísa. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 5-20, 2007.

STREET, Brian V. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. London: Longman, 1995.