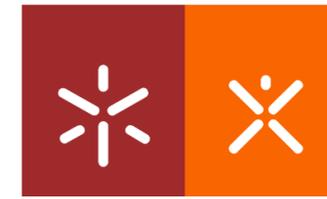




Juliana Silva da Cunha
Trajetos de literacia de adultos em processos de RVCC - um estudo de caso

UMinho | 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Juliana Silva da Cunha

Trajetos de literacia de adultos em processos de RVCC - um estudo de caso

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Juliana Silva da Cunha

**Trajetos de literacia de adultos em processos
de RVCC - um estudo de caso**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino do Português

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio

Outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Quando decidi navegar na aventura de fazer esta dissertação, fi-lo consciente de que, para que ela tivesse um final feliz, seria necessário muita dedicação e investimento pessoal, mas também o contributo direto ou indireto de outras pessoas. Este trabalho é o resultado, desse esforço conjunto, por isso, não poderia deixar de expressar os meus agradecimentos a todos os que contribuíram para que tivesse chegado a “bom porto”.

À Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio, pela orientação prestada sempre baseada no rigor e objetividade, contribuindo, assim, para o enriquecimento científico deste trabalho. Expresso também o meu agradecimento pela confiança transmitida, através das palavras de incentivo e motivação.

Aos meus pais e aos meus irmãos, pelo orgulho visível nos seus olhos por me verem chegar até aqui. Obrigada pelo apoio, pelo carinho, pela motivação e pelas palavras amigas e sábias, nos momentos certos.

A ti, Leandro, que sempre estiveste presente nos bons e maus momentos, que me apoiaste e me incentivaste, que rejubilaste com as minhas conquistas e me fizeste sorrir das minhas derrotas. Obrigada por acreditares e estares sempre presente.

À Teresa, pela atenção e disponibilidade, pelo carinho e companheirismo, pela alegria e otimismo, pela garra e determinação. Obrigada, amiga, por me teres acompanhado ao longo desta aventura.

À Benícia, pela amizade, paciência, dedicação, pelos preciosos conselhos e pela ajuda imprescindível em todas as fases deste trabalho. Obrigada, amiga, por nunca me teres deixado esmorecer, incentivando-me e acreditando em mim.

À Andreia, pelos preciosos contributos na reta final deste trabalho, mas também por me ter ensinado a encarar mais esta etapa da minha vida com força, determinação e otimismo. Obrigada, minha querida, pela tua amizade e pelo teu apoio.

E como não poderia deixar de ser, aos adultos deste estudo, por terem aceitado participar nesta investigação, mostrando-se sempre disponíveis e cooperantes, em todos as fases e em todos os aspetos.

RESUMO

A literacia é hoje entendida como um conjunto de práticas situadas histórica e culturalmente, que tem lugar nas múltiplas esferas e contextos sociais em que os indivíduos se movimentam. Pese embora estas práticas, consideradas vernáculas, sirvam os propósitos dos sujeitos, não são reconhecidas socialmente. Em muitos contextos, apenas são valorizadas e legitimadas as práticas dominantes, adquiridas na esfera escolar.

Ora, reconhecer, validar e certificar as competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida em contextos formais, informais e não formais é o princípio basilar dos processos de RVCC. Da sua frequência resulta a atribuição de um certificado que confere aos adultos o estatuto de sujeitos letrados, permitindo-lhes serem identificados como competentes, pela sociedade.

Assim, utilizando o método de investigação qualitativo, a partir da abordagem biográfica, desenvolvemos o presente estudo comparativo de casos, tomando como objeto de estudo as práticas de literacia de dois adultos envolvidos no Processo de RVCC. Para levar a cabo esta investigação realizamos um inquérito por questionário, duas entrevistas e recolhemos os trabalhos/portefólios elaborados pelos adultos ao longo do processo.

Ao analisarmos os dados recolhidos, procedemos à caracterização e comparação das suas práticas de literacia na época escolar, após o abandono da escola e durante a sua participação no processo de RVCC, identificando também as suas crenças, valores, atitudes e representação acerca dos usos dos textos e respetivas funções. Deste modo, tentamos reconstituir o processo de construção das identidades letradas destes sujeitos, evidenciando também as mudanças de práticas implicadas nessa reconstrução.

A partir dos dados obtidos, observamos que se para um sujeito o processo de RVCC resulta na construção de uma identidade letrada, no reconhecimento social e, conseqüentemente, num aumento da sua autoestima; para outro, não é necessário o reconhecimento oficial das suas competências de literacia para que ele próprio se identifique como sujeito letrado.

ADULTS LITERACY PATHS IN RVCC PROCESSES - A CASE STUDY

ABSTRACT

Nowadays, literacy is understood as a set of historical and cultural situated practices, which take place in multiple spheres and social contexts in which individuals move. Despite these practices, considered vernacular, serve the purposes of the subject, they are not socially recognized. In many contexts, only the dominant practices, acquired at the school are valued and legitimated.

To acknowledge, validate and certify the skills acquired by adults in various contexts all along life - formal, informal and non-formal - are the fundamental principles of RVCC processes. Frequency of RVCC processes results in a certificate that gives adults the status of literate subjects, allowing them to be identified by society as competent individuals.

Within a biographical approach and using the method of qualitative research we developed this comparative case study, having as object of study the literacy practices of two adults involved in RVCC process. For this research we made a questionnaire survey, two interviews and analyzed portfolios prepared by adults along the process.

During the data analysis, we characterized and compared the literacy practices of the two adults during school time, after dropping out of school and during their participation in the RVCC process. We also identified their beliefs, values, attitudes and representations about the uses of texts as well as their functions. So, we tried to reconstruct the process of construction of literate identities of these persons, showing also the changes of practices involved in this reconstruction.

With the data obtained we observed two different situations. In one case, the RVCC process for one of the subjects results in building a literate identity in social recognition and consequently increases his self-esteem. In the other case, we observed that it is not necessary the official recognition of literacy skills for the person to feel as and to be a literate subject.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. Literacia como motor de construção da identidade letrada nos adultos em processos de RVCC	7
1. Literacia e construção de identidades.....	9
1.1. Estabelecendo sentidos.....	9
1.2. Literacia e identidade letrada.....	15
2. A construção de identidades letradas nos processos de RVCC	23
2.1. A Educação de “segunda oportunidade”	23
2.1.1. Breve análise dos referenciais – ensino básico e ensino secundário	25
2.2. RVCC – uma resposta às carências de uma sociedade pouco letrada	32
II. O estudo empírico	39
1. Objeto e objetivos.....	41
1.1. Natureza e procedimentos metodológicos.....	42
1.2. Instrumentos de recolha de dados.....	46
1.3. Procedimentos de análise de dados.....	49
III. Vidas de literacia em processos de RVCC	53
1. Trajetos de literacia dos adultos	55
1.1. O percurso de Pedro	56
1.2. O percurso de Inês.....	75
1.3. Pedro e Inês: estabelecendo um paralelo.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo da transversalidade e interdisciplinaridade do Tema de Vida.....26

Figura 2 – Percurso dos adultos desde que se inscrevem no RVCC até à emissão do Certificado.....34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades de Competência (UC) da área de competência de LC.....27

Quadro 2 - Unidades de Competência (UC) da área de competência de MV.....27

Quadro 3 - Unidades de Competência (UC) da área de competência de CE.28

Quadro 4 - Unidades de Competência (UC) da área de competência de TIC.....28

Quadro 5 - Unidades de Competência (UC) da área de competência de LE.....28

Quadro 6 - Unidades de competência (UC) das áreas de competência de CP, STC e CLC.31

Quadro 7 – Grelha das categorias de análise do conteúdo da 1ª entrevista.....50

Quadro 8 - Grelha das categorias de análise do conteúdo da 2ª entrevista.51

Quadro 9 - Grelha das categorias de análise do conteúdo dos portefólios e/ou trabalhos.52

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na área de Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, do Instituto da Educação da Universidade do Minho, e intitula-se “Trajetos de literacia de adultos em processos de RVCC – um estudo de caso”.

Assumindo que as práticas de literacia têm lugar na interação social e são o resultado da história pessoal de cada indivíduo e do relacionamento com as pessoas, instituições e práticas sociais (cf. Kleiman, 2010; Aliagas, Castellà & Cassany, 2009; Barton & Hamilton, 1998), esta investigação pretende mostrar a importância das práticas de leitura e escrita na construção de uma “identidade letrada” (cf. Kleiman, 2010; Dionísio, 2007) e de que forma esta poderá ser reconstruída a partir do trabalho desenvolvido no processo de RVCC.

Na medida em que preconiza práticas de ensino e aprendizagem inovadoras e relativamente distintas das do ensino regular, o RVCC constitui um campo ideal para investigação não só na área da educação, mas também na da literacia. Neste último caso, uma das áreas suscetíveis de investigação relaciona-se com o impacto das práticas de uso de textos, por meio da leitura e da escrita, nos adultos que recorrem a este processo.

Esta temática encontra fundamento no facto de o programa do RVCC assentar, essencialmente, em práticas de leitura e escrita. Com efeito, os adultos nele envolvidos devem realizar trabalhos de várias ordens, mobilizando diversas práticas de literacia, como forma de desenvolvimento e posterior reconhecimento das suas competências.

Tendo por base a ideia de que os adultos que recorrem ao RVCC pretendem, talvez inconscientemente, construir uma identidade letrada e verem-se nela reconhecidos, desde logo, se levantam duas questões fulcrais: de que forma se poderá (re)construir uma identidade letrada a partir do processo de RVCC?; assentará essa reconstrução numa possível mudança de práticas de uso de textos dos adultos que a ele estão sujeitos?

Considerando também que a maioria dos adultos já possui competências de literacia resultantes da sua pertença e envolvimento com um vasto leque de grupos e *comunidades de prática* (cf. Gee, 2005; Dionísio, 2007a), quisemos compreender qual a razão por que recorreram ao RVCC.

Sabemos, no entanto, que o conhecimento validado pelo sistema escolar, bem como o diploma a ele associado assume preponderante importância, a nível social, ainda nos dias de hoje (cf. Ávila 2007, 2008; Dionísio, 2007a). Portanto, julgamos ser igualmente pertinente perceber qual o papel dos saberes adquiridos em contexto escolar e do diploma na construção da identidade letrada dos sujeitos, bem como o valor que estes lhes atribuem.

Para responder a estas questões procedemos a um estudo comparativo de casos, selecionando como objeto de estudo as práticas de literacia de dois adultos que pretendem ver as suas competências certificadas e que, por essa razão, recorreram ao RVCC.

Deste modo, organizamos o trabalho em três partes: a primeira diz respeito ao quadro teórico que está na base do estudo, traçado a partir da revisão da literatura, e à reflexão e problematização do tema em análise; a segunda parte corresponde à fundamentação metodológica, na qual se apresenta os objetos, objetivos, instrumentos de análise e a natureza do estudo; já na terceira, apresentamos o estudo propriamente dito e traçamos o percurso de literacia dos adultos inscritos no RVCC, procedendo, de seguida, à sua comparação.

Assim, a primeira parte intitula-se “Literacia como motor da construção da identidade letrada dos adultos em processos de RVCC” e encontra-se subdividida em dois pontos fundamentais: “Literacia e construção de identidades” (composto por duas secções – “Estabelecendo sentidos” e “Literacia e identidade letrada”) e “A construção de identidades letradas nos processos de RVCC” (dividido em “A Educação de “segunda oportunidade””, “Breve análise dos referenciais – ensino básico e ensino secundário” e “RVCC – Uma resposta às exigências de uma sociedade pouco letrada”).

O ponto “Literacia e construção de identidades” deve ser encarado como um enquadramento da temática em que esta investigação assenta, pelo que, em “Estabelecendo sentidos”, o principal objetivo é explicar os vários conceitos associados ao de literacia. Por conseguinte, partindo da noção de escrita, esclarecemos a de alfabetização, estabelecendo a distinção entre este último e o de literacia. De seguida, delimitamos a conceção de literacia subjacente a esta investigação, sem deixar de apresentar brevemente as várias teorias defendidas por diferentes autores.

Na medida em que as práticas sociais de literacia estão intimamente relacionadas e implicadas na construção de identidades, no ponto “Literacia e identidade letrada”, expomos a ideia de que essas práticas promovem a identidade de cada um e o

sentimento de pertença e identificação com um determinado grupo social. Defendemos, também, neste mesmo ponto, que são essas práticas sociais que contribuem para a construção da identidade letrada de cada indivíduo (cf. Lopes, 1998; Keating, 2002; Gee, 2005). Assim, para que os sujeitos se identifiquem e se sintam parte integrante da identidade letrada, as práticas da cultura dominante, defendidas e preconizadas pelo sistema educativo, parecem ter aqui um papel fundamental (cf. Dionísio, 2007a; Ávila, 2007).

Relativamente ao segundo ponto, começando por um breve enquadramento do surgimento dos cursos de educação e formação de adultos e explicitando a razão pela qual o Ministério da Educação convencionou designá-los de educação de “segunda oportunidade” (cf. Laranjeira & Castro, 2009), partimos para uma explicação mais pormenorizada dos documentos reguladores da educação e formação de adultos.

Estes documentos, os referenciais do ensino básico e do ensino secundário, enformam todos os cursos de educação e formação de adultos, quer os EFA, quer os RVCC (cf. Gomes, 2006). Foram concebidos tendo por base a ideia de que ao longo da vida, os sujeitos vão adquirindo competências de literacia legítimas e que estas têm uma importância fulcral nas suas vidas, ao nível social, profissional e pessoal. Deste modo, valorizam as aprendizagens adquiridas pelos sujeitos ao longo da vida em diferentes contextos (formais, não formais e informais) (cf. Gomes, 2006).

Em “RVCC – uma resposta às carências de uma sociedade pouco letrada” centramonos, sobretudo, no processo de Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências, evidenciando os pressupostos metodológicos que lhe estão implícitos e esclarecendo de que modo este processo pode contribuir para a construção de identidades letradas dos sujeitos nele envolvidos (cf. Ávila, 2007, 2008; Castro, Sancho & Guimarães, 2007).

Na segunda parte desta dissertação apresentamos, então, os “Objetos e objetivos” que lhe estão subjacentes. Para além disso, explicitamos a “Natureza e metodologia do estudo”, os “instrumentos de recolhas de dados” e os “procedimentos de análise de dados”.

A partir da exposição e justificação metodológica passamos, já na terceira parte, à apresentação dos dados recolhidos junto dos adultos investigados, que se encontra organizada em quatro fases, correspondentes a diferentes momentos das suas vidas: “Perfil biográfico”, “A época escolar”, “Do abandono escolar até aos dias de hoje” e “A passagem pelo RVCC”. Ao organizar deste modo os dados, pretendemos promover uma melhor compreensão dos percursos de literacia analisados.

Dado que optamos por selecionar dois objetos de estudo, depois da exposição dos dados, procedemos à sua comparação, em “Pedro e Inês: estabelecendo um paralelo”. Trata-se claramente de casos distintos, cuja principal dissemelhança remonta a origem dos sujeitos e as suas raízes familiares. Este facto parece ter influenciado o envolvimento dos sujeitos nos vários contextos em que se movimentam, bem como a própria prática de usos de textos, por meio da leitura e da escrita, já que apresentam bastantes diferenças. Além disso, as circunstâncias sociais e familiares parecem ainda ter condicionado a forma como cada um encara a educação, o processo de RVCC, assim como os conhecimentos adquiridos em contexto escolar e a importância do certificado nas suas vidas, a nível social, profissional e pessoal.

Por fim, no espaço reservado às “Considerações finais”, concluímos que, ao longo da sua passagem pelo processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, as práticas de literacia dos adultos foram sendo alteradas e até aperfeiçoadas, ainda que em proporções diferentes. Também em medidas diferentes, a passagem pelo RVCC contribuiu, de certo modo, para a construção ou identificação dos adultos com a identidade letrada. Contudo, sublinhamos que, apesar de desejarem ser reconhecidos como letrados, nomeadamente devido à posse de um certificado que lhes atribui esse estatuto, os dois sujeitos investigados não esperam que esse estatuto lhes seja legitimado, principalmente a nível profissional.

**I. Literacia como motor de construção da
identidade letrada nos adultos em
processos de RVCC**

1. Literacia e construção de identidades

“...em qualquer sociedade, são várias e diversas as actividades de letramento em contextos sociais diferenciados, actividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo.” (Soares, 1998: 80)

No primeiro ponto do presente trabalho serão apresentados os conceitos subjacentes a esta investigação, a saber, escrita, alfabetização, literacia, práticas de literacia e identidade letrada. Assim, a partir dos conceitos de escrita e alfabetização, será explicitado o de literacia, evidenciando as principais diferenças que, em língua portuguesa, se foram estabelecendo entre este e alfabetização. O sentido do termo literacia, ao longo dos tempos, particularmente em contextos de investigação, foi sendo articulado com as práticas sociais, pelo que se torna urgente apresentar as várias perspetivas acerca deste conceito que assenta sobretudo em práticas de uso de textos. De seguida, será clarificado o modo como as práticas de literacia contribuem para a construção de identidades e para a construção de identidades letradas.

1.1. Estabelecendo sentidos

Escrita, alfabetização e literacia formam um todo, cuja relação “é aquela do produto e do processo: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito” (Tfouni, 1995: 11). Neste sentido, para uma melhor compreensão das perspetivas sobre a literacia e o seu papel na construção da identidade letrada, é necessário explicitar os conceitos associados.

A escrita foi sempre acompanhando e motivando a complexificação das sociedades, trazendo consigo consequências bastante positivas (cf. Ávila, 2008). Foi ela, de certa forma, a impulsionadora do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial nas sociedades em que foi implementada e adotada (cf. Tfouni, 1995; Ávila, 2008). Para além disso, possibilitou a acumulação de conhecimento e a preservação do passado, permitindo, deste modo, a comunicação entre gerações.

Ao longo dos tempos, a escrita esteve relacionada com o desenvolvimento sociocultural e cognitivo e com transformações ao nível da comunicação, para as quais muito contribuiu o surgimento do sistema alfabético (cf. Ávila, 2008). Na perspetiva de Jack Goody (1987):

“The invention of the alphabet, and to some extent the syllabary, led to a considerable reduction in the number of signs, and to a writing system which was potentially unrestricted both in its capacity to transcribe speech and in its availability to the general population” (p. 55).

A alfabetização, por sua vez, é concebida como uma forma de aquisição de conhecimentos que permite ao indivíduo compreender a língua escrita na sua multiplicidade de manifestações sociais. Depois de adquirida de forma eficaz, permite, ainda, aumentar o poder de comunicação e interação, facilitando, deste modo, a inserção e participação na vida social e numa sociedade marcadamente letrada (Silva, 1998: 45).

James Paul Gee considera que a alfabetização, enquanto capacidade de ler e escrever, se situa na pessoa individual e não na sociedade (Gee, 2005: 37). Magda Soares, por seu lado, define este conceito como sendo um “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (Soares, 2004: 11), que se reveste de múltiplas facetas: “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (Soares, 2004: 15). Tfouni é da opinião de que a alfabetização é um processo individual, que nunca chega a estar concluído, uma vez que a sociedade se encontra permanentemente em mudança. Assim, o indivíduo, para que possa acompanhar os progressos sociais, deve permanecer atualizado (Tfouni, 1995: 17).

O processo de alfabetização surge frequentemente associado, ora por oposição ora como complemento, a literacia (ou *letramento* em português do Brasil). É precisamente no Brasil que a distinção entre alfabetização acolhe mais teorização e, neste sentido, são vários os autores que partilham a conceção de Tfouni (1995): “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p. 22). Contudo, na opinião de Magda Soares (2004):

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (p. 14).

Apesar de já existir dicionarizado em Inglês, desde o século XIX, o vocábulo *literacy* começa a usar-se, com mais frequência, nos anos 80, simultaneamente, em diferentes partes do mundo, com as suas várias traduções: *letramento* no Brasil, *illettrisme* em França, *literacia* em Portugal. No nosso país, o vocábulo literacia foi irradiado com a publicação, em 1995, do *Estudo Nacional de Literacia: relatório preliminar*, realizado por uma equipa coordenada por Ana Benavente, nesse mesmo ano. Porém, segundo Pinto (2002), um ano antes, Nóvoa já tinha utilizado este conceito para designar o uso social da competência alfabética.

Efetivamente, o conceito de literacia tem origem na necessidade de “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004: 6). E, embora tenha emergido concomitantemente em várias partes do mundo, não veio designar o mesmo nos países socialmente desenvolvidos e nos países menos desenvolvidos. Como refere Pinto (2002), enquanto, para estes, literacia se reportava à mera capacidade de ler e de escrever, dado que a maioria da população ainda não era alfabetizada, naqueles, com o mesmo conceito, pretendia-se captar as habilidades de leitura e de escrita e a frequência de usos sociais de textos, uma vez que grande parte da população, senão toda, já era alfabetizada. Portugal, a par do Brasil, inseria-se no primeiro caso.

Com efeito, o termo literacia, tal como hoje é entendido, já não está relacionado exclusivamente com os movimentos de alfabetização. Este conceito remete, atualmente, para o sentido de competência. Neste contexto, tal como Ávila (2008) defende, assenta no facto de as práticas de leitura e de escrita, devido à sua transversalidade, serem competências imprescindíveis para a aprendizagem e domínio de outras competências, tais como as de carácter matemático e as que exigem a mobilização das tecnologias de informação e comunicação. Assim, pelo facto de ser transversal a todas as áreas do conhecimento, a

literacia deve ser entendida como uma “competência-chave” e “duradoura”, “passível de ser mobilizada num conjunto alargado de situações” (Ávila, 2008: 428).

Também Vanhulle (2001) defende que a literacia implica competências de várias ordens, como por exemplo, capacidade de tomar decisões e competências comunicativas:

“la littératie, de l’enfance à l’âge adulte, implique des compétences de communication, planification, prise de décision. Si la littératie dans le monde peut avoir un impact sur les comportements en matière de santé et de nutrition, il s’agit aujourd’hui de faire face à des problèmes de plus en plus graves et complexes: globalisation, sida, dégradation de l’environnement, augmentation de la pauvreté, sécurité alimentaire... Dans ce contexte général, c’est le développement de toute la planète qui est en cause. Les programmes de littératie doivent devenir ceux d’un monde qui parviendra à inventer de nouvelles significations (a literate world)” (p. 42).

Namtip Aksornkool, representante da Unesco, numa das suas intervenções nas Conferências de Dublin e Reston, defendeu que a definição de literacia deveria contemplar a dimensão expressiva e crítica que a linguagem permite desenvolver.

Nesta perspetiva, este termo designaria, então, a nossa relação com o mundo desde que a estruturamos à medida das nossas interações sociais, na e pela linguagem. Assim, o grau máximo de literacia consistiria na adoção de uma atitude crítica, curiosa e reflexiva, numa forma de ler e interpretar o mundo (Vanhulle, 2001: 43).

De facto, a definição de literacia encontra-se ainda em aberto e é motivo de muita literatura. Todavia, muitos autores são unânimes ao afirmarem que se trata de um conjunto de práticas culturais de usos de textos e tecnologias multivariados.

Assim, este conceito assume-se, também, 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” (Dionísio, 2007a: 98).

Em Portugal, o ENL (Estudo Nacional de Literacia) tem vindo a estudar e a investigar a literacia como uma competência ou competência-chave. Nas palavras de Ávila (2008):

“Entendida enquanto componente básica, ou fundamental, da existência social de todos os dias, a literacia tem vindo nos últimos anos a ser investigada enquanto *competência*. Nesse quadro, encontra-se estreitamente associada à temática das

competências-chave, sendo por muitos considerada uma competência fundamental nas sociedades contemporâneas.” (p. 83).

Portanto, em contexto nacional, o termo literacia surge relacionado com “a capacidade de os indivíduos utilizarem as competências básicas – a leitura, a escrita e o cálculo – para o processamento da informação escrita contida em diferentes suportes nas suas vidas” (Gomes, 2005: 71), no seu quotidiano.

Com o avanço nos estudos nesta área, e particularmente a partir dos Novos Estudos de Literacia (NLS ou New Literacy Studies), verifica-se a impossibilidade da existência de uma literacia homogénea, na qual impere um conjunto de competências idênticas nas páticas de escrita. Neste sentido, os Novos Estudos de Literacia perspetivam as práticas de literacia como intrínsecas às estruturas culturais e de poder existentes na sociedade, legitimando, assim, o carácter ideológico dos processos de aquisição, dos significados e dos usos de diferentes literacias.

Os NLS têm vindo a sublinhar a complexidade dos relacionamentos dos indivíduos com a escrita e com a leitura e o significado que lhes atribuem, acentuando a necessidade de se conduzir uma análise das suas práticas e perceções, tendo como referência os contextos socioculturais específicos em que se situam.

Os vários estudiosos desta área são agora confrontados com um vasto número de literacias coexistindo de forma independente nos espaços sociais, que se adequam às necessidades de cada indivíduo, às suas ações sociais e à comunidade envolvente. Dito de outra forma, associado aos diferentes espaços sociais existentes na vida de cada indivíduo – escola, família, amigos, trabalho –, existem diferentes literacias com características específicas e distintas práticas de escrita e leitura, bem como produção de sentidos diferenciados (Dionísio, 2006: 54).

Deste modo, convencionou-se designar o conceito de literacia no plural, isto é, literacias, na medida em que “o termo literacias apresenta-se como mais adequado para designar a pluralidade das práticas sócio-culturais, nos múltiplos domínios de acção humana” (Dionísio, 2007a: 98). Paralelamente, Magda Soares propõe:

“o uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*” (Soares, 2002: 156).

O termo literacias no plural remete-nos novamente para a conceção de literacia enquanto competência transversal, ou competência-chave, na medida em que, a sociedade atual se inscreve na abrangência e transversalidade da presença da escrita. Ser capaz de elaborar, compreender e interpretar textos em diversos suportes, em diferentes contextos é fundamental, hoje em dia, pelo que o domínio da escrita se torna decisivo e fulcral (cf. Ávila, 2008).

Assim, literacias, no plural, tem a particularidade de permitir a coexistências de múltiplas variantes de literacia: *literacia académica*, *literacia científica*, *literacia do local de trabalho*, *literacia informática*, *literacia cinematográfica*, entre outras. A distinção de cada uma destas variantes radicar-se-á não apenas no conjunto de competências, saberes e meios que as envolvem, mas sobretudo nas numerosas proporções materiais e culturais relativas às diferentes e variadas *comunidades de prática* (Dionísio, 2006: 56).

A multiplicidade de textos (objetos que veiculam sentido e que integram as diferentes linguagens – verbal, visual, auditiva, comportamental), de canais de comunicação e de tecnologias, de contextos linguísticos e culturais, de Discursos, de conhecimento e de produção de conhecimento transportam o conceito de literacias para um conceito ainda mais abrangente – *multiliteracias*. Este termo surge, deste modo, para dar conta da “existência de uma multiplicidade de sistemas semióticos com as suas próprias convenções em que as estruturas e padrões linguísticos são uma entre as múltiplas dimensões de sentido” (Dionísio, 2006: 57).

O conceito *multiletramento* surge, então, mais recentemente, em 2012, no Brasil, por oposição à noção de letramentos múltiplos, o qual aponta apenas para a multiplicidade e variedade de práticas letradas valorizadas ou não pela sociedade. *Multiletramentos* vem designar dois tipos de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais se informa e se comunica” (Rojo, 2012: 11).

É este constructo teórico que está na base deste trabalho. Literacia será aqui entendida num sentido mais abrangente, designando as “condições às quais indivíduos e grupos sociais são submetidos quando precisam actuar em práticas sociais intermediadas por esse recurso comunicativo a fim de inscreverem-se como agentes activos em contextos sociais estruturados pela escrita” (Lima & Silva, 2008: 27). Nesta pluralidade de práticas de

usos de textos, a linguagem assumirá, assim, um papel preponderante e heterogéneo, pelo que já não se trata de uma só linguagem, mas antes de um “feixe de ‘linguagens’, intrinsicamente articuladas às características das atividades sociais em que ocorrem, às perspectivas carregadas de valor e às identidades socialmente situadas de determinados grupos de pessoas e de comunidades de prática” (Dionísio, 2007a: 99).

1.2. Literacia e identidade letrada

A sociedade tem vindo a sofrer notórias consequências provocadas pelos progressos técnicos e pela globalização, o que se tem repercutido no sistema educativo. A escola e as funções que desempenha deixaram de estar confinadas unicamente ao espaço da sala de aula. Os sujeitos envolvidos no sistema de ensino têm de se movimentar num mundo em que “a linguagem verbal não é senão um entre os múltiplos modos de representação postos (e impostos) à disposição das pessoas para a produção de sentidos, para a aprendizagem e para a participação” (Dionísio, 2007a: 99). É-lhes, ainda, exigido que convivam e interajam com diferentes culturas, subculturas, identidades, com diversas formas de produção de sentidos.

É na interação com o outro e com outros grupos sociais e culturais que o conceito identidade se reveste de sentido. A identidade de cada um está intimamente relacionada com a sua pertença a grupos sociais e culturais, com uma determinada linguagem social e com o contexto concreto. Neste sentido, a imersão nas práticas discursivas de um determinado grupo social garante que o indivíduo adote certas perspetivas, aceite um conjunto de valores centrais e domine uma identidade de forma quase inconsciente (Gee, 2005: 201). Por outras palavras:

“É a prática social que sustém a aprendizagem e logo, a construção de identidades. Práticas, aprendizagens e identidades constituem-se mutuamente, uma vez que elas implicam acção, entendimento e sentidos de si próprio e dos outros, partilhados por um grupo de indivíduos que se formam em comunidade ou grupo porque têm um ou mais interesses e objetivos em comum” (Keating, 2002: 143)

Neste constructo, o processo de construção da identidade é determinado, essencialmente, por dois fatores: pela língua e pelas relações existentes com os diversos grupos sociais. Se a interação social é o instrumento que medeia os processos de identificação dos indivíduos envolvidos numa prática social, então, “as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (Lopes, 1998: 310). Assim, a identidade de cada um está permanentemente em construção.

Na medida em que a língua é um elemento essencial para a construção da identidade dos indivíduos e sendo ela própria uma atividade em evolução, a identidade não é fixa, pelo que vai também evoluindo e se transformando (Rajagopalan, 1998: 41). Trata-se, pois, de um processo dependente da realização discursiva e das circunstâncias que se vão propiciando.

Nesta perspetiva, o processo de se ‘tornar letrado’ é, essencialmente, um processo identitário e que envolve questões identitárias (cf. Kleiman, 2010), uma vez que obriga, constantemente, os indivíduos, detentores de Discursos e Identidade próprios, a adaptarem-se e ajustarem-se ao Discurso¹ de uma relativa minoria (cf. Gee, 2005).

Tomando como exemplo a esfera escolar, “que tende a apoiar práticas de letramento dominantes, as de outras instituições poderosas e influentes no tecido social, assim como ela própria” (Kleiman, 2010: 377), um aluno proveniente de famílias detentoras de um capital sociocultural mais baixo terá de se adaptar ao Discurso da escola, sob pena de a sua passagem por este local fracassar e até de ser excluído (cf. Nogueira e Catani, 1999).

Contudo, cada pessoa possui um lugar no mundo que é atribuído em função do seu capital social (relações e influências), económico (propriedades materiais), cultural (níveis de escolaridade e cultura) e simbólico (prestígio) (cf. Nogueira e Catani, 1999). Estes capitais assumem-se como poderes passíveis de serem exercidos entre indivíduos e grupos. É a posse ou não posse desses capitais que determina e permite a mobilidade social entre indivíduos. Determinados indivíduos e determinadas culturas desprovidos do capital cultural, económico e social, preconizado pela e na escola, poderão ter graves dificuldades de

¹ Entenda-se o conceito de Discurso como “una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y «artefactos», de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o «red social», o para indicar (que uno está desempeñando) un «papel» socialmente significativo” (Gee, 2005: 144).

adaptação e evolução (cf. Carrington & Luke, 1997). Nas escolas é dada maior ênfase à relação dos alunos com o saber, em detrimento do saber em si mesmo:

“...os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal «natural»”. (Nogueira & Catani, 1999: 9)

Numa lógica de transformação da herança cultural em capital escolar, “ocorre que ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber” (Nogueira & Catani, 1999: 9). Parece claro, por isso, que o sistema educativo tende a separar os alunos, fundamentando-se no itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula e até nas opções escolares, reservando para os excluídos (os alunos detentores do capital cultural não dominante) os sectores do ensino menos valorizados (cf. Carrington & Luke, 1997; Nogueira & Catani, 1999).

Depreende-se, portanto, que os professores, em particular, e a escola, em geral, tratam diferenciadamente os alunos em função do capital cultural que possuem. Os professores consideram que ao contrário dos alunos das classes médias que têm acesso à cultura dominante, os alunos das classes populares não são fáceis de “instruir” (cf. Gomes, 1987):

“...os alunos saídos das classes populares muitas vezes integrados em *sub-culturas* de oposição à escola, seriam, à partida, mais difíceis de instruir (...), mais indisciplinados e actuariam seguindo normas morais inaceitáveis em termos de definição social e profissionalmente de «bom comportamento»” (Gomes, 1987: 4)

Efetivamente, a exclusão escolar pode ser provocada pelo simples facto de o aluno não ser capaz de realizar atividades típicas da sala de aula ou pela incapacidade de agir socialmente em determinadas situações, nas quais é necessário usar a fala ou a escrita. Este fenómeno pode ser também provocado por práticas pedagógicas autoritárias que podem originar danos na aprendizagem e desenvolvimento do aluno (cf. Silva, 2005).

Por estes motivos, o processo de se ‘tornar letrado’ poderá ser equiparado ao de aculturação (cf. Kleiman, 2010). Ambos submetem os indivíduos a eles sujeitos a uma intensa violência simbólica:

“são de interesse tanto as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência.” (Kleiman, 2010: 376).

O mesmo é dizer, citando Aliagas, Castellà & Cassany (2009), que:

“Aprender es más que adquirir conocimientos o habilidades para hacer algo: es un proceso sociocultural a través del cual los estudiantes *se construyen* en interacción con los otros (profesores, amigos, familiares), dentro de instituciones particulares (la escuela, la familia) que legitimam determinadas formas de aprendizaje y silencian otras”. (p. 100)

Com efeito, os vários contextos de vida nos quais os sujeitos estão envolvidos representam contextos de efetiva aprendizagem. Aliás, as práticas de leitura e de escrita podem ter lugar e desenvolverem-se numa multiplicidade de esferas da vida quotidiana, como por exemplo, a escola, a vida profissional, a vida social e pessoal (cf. Ávila, 2008). Tal como defende Ávila (2008), “apenas a presença na vida diária de actividades de processamento de informação escrita pode impedir a regressão das competências adquiridas e assegurar novas aquisições neste domínio (p.427).

No entanto, a escola tende a silenciar as práticas de escrita e de leitura consideradas vernáculas, isto é, as formas de leitura e escrita privadas, que usam uma linguagem pouco estandardizada, aprendidas informalmente, híbridas no que se refere às características textuais e geradas pelos próprios indivíduos (cf. Barton & Hamilton, 1998; Macedo, 2000), valorizando ou legitimando práticas de literacia dominantes, que ocorrem por meio de textos considerados canónicos. Assim, a escrita diarística, os blogues, as mensagens escritas ou mesmo os e-mails tendem a ser, de certa forma, desvalorizados, enquanto práticas de literacia, no contexto escolar.

Embora estas formas de escrita sejam desconsideradas, ao longo dos anos, o vínculo entre a escola e a escrita foi-se demarcando cada vez mais, intensificando também a sua relação com as práticas pedagógicas. Esta relação é sustentada essencialmente pelo facto de os conhecimentos transmitidos e (re)produzidos serem apresentados em suportes escritos, mas também pelo aumento da circulação da escrita na sociedade letrada, motivada, sobretudo, pelo crescimento acentuado dos suportes impressos e dos suportes informação eletrónicos de comunicação (cf. Ávila, 2008).

Esta valorização assenta, fundamentalmente, no facto de a escola defender que a escrita “possibilita o poder de abstração, e a abstração, por sua vez, é a «verdadeira arma simbólica» que permite a eficácia, tanto do ponto de vista enunciativo, quanto do ponto de vista histórico-discursivo” (Tfouni, 1995: 83).

Ora, numa sociedade caracterizada pela proliferação da escrita, os usos da leitura assumem aqui papel determinante: lê-se para conhecer, em busca de informação, por prazer, para aperfeiçoar a sensibilidade estética, para resolver problemas e até para criticar. Entenda-se, neste contexto, leitor como aquele que reúne, na prática, as três dimensões que constituem a leitura – decodificador, participante textual e analista crítico –, sendo que “no contacto de um leitor com o texto (assim como de um autor com o texto) estão envolvidas questões culturais, políticas e sociais” (Abreu, 2001: 155). Por outras palavras, para se ser um leitor competente é necessário “manter um repertório vasto e flexível de práticas, desempenhar papéis e activar recursos que dêem expressão às dimensões operativas, culturais e críticas” (Dionísio, 2005: 76).

Nesta linha de pensamento, a construção de uma identidade leitora decorrerá a partir de um processo de individualização mediante o qual cada sujeito elabora, através da interação com a cultura letrada da sua comunidade, a sua própria perspectiva de leitura. Consiste, por isso, no desenvolvimento de um ponto de vista ideológico e emotivo sobre a leitura que, de algum modo, condiciona a maneira de ser leitor que adotamos em cada evento letrado (cf. Ávila, 2008; Aliagas, Castellà & Cassany, 2009).

No entanto, verifica-se que, apesar de sustentar a cultura dominante, a escola poderá desempenhar um papel importante na preparação de indivíduos com capacidades para usar as competências escolares adquiridas ao longo da sua formação, nas atividades diárias desempenhadas, em qualquer contexto social, profissional, pessoal, cultural ou cívico. Assim, continua a ter muita relevância na vida dos indivíduos.

Porém, na medida que assenta em práticas descontextualizada relativamente às identidades dos indivíduos intervenientes, às suas relações sociais, aos objetivos e necessidades de cada um, tende apenas a reproduzir as relações macrossociais, conduzindo ao fracasso e ao reforço e reprodução das ideias negativas que os sujeitos intervenientes sem escrita têm de si mesmos, permitindo, ainda, que se proliferem e acentuem as relações de poder existentes (Kleiman, 1998: 299).

Gladys Rocha (2009) mostra esta problemática a partir do exemplo de uma comunidade rural marcada pela exclusão social. Trata-se de uma comunidade cujos habitantes se caracterizam pelo sua atividade profissional – garimpeiros – e pelo facto de serem analfabetos, uma vez que se viram obrigados ao trabalho precoce, permanecendo pouco ou nenhum tempo na escola, não acedendo, por essa razão, ao jornal, à rádio, à televisão e ao livro, quer na adolescência quer na fase adulta.

Curiosamente, a maioria da população daquela comunidade, de cultura marcadamente oral, não sente necessidade de se inscrever no programa de alfabetização, mesmo que neles estejam inscritos, uma vez que no seu quotidiano estão confinados a práticas de literacia muito limitadas, pelo que pouco do que aprenderiam ou aprendem seria aplicado no seu dia-a-dia.

Parece-nos, então, evidente que nem todos os indivíduos pretendem submeter-se à cultura dominante, apenas para poder ostentar o ‘kit de identidade’ – modo de estar no mundo constituído por palavras e comportamentos a que se recorre na socialização dentro de sistemas maiores de estar, agir e pensar para ser reconhecido num determinado grupo (cf. Gee, 2001) –, proclamado pela cultura letrada, ou para dominar um determinado Discurso tido como dominante.

Cada indivíduo deverá poder escolher ser letrado ou não, ser alfabetizado ou não, tendo em conta fatores de vária ordem que envolvem a vivência de cada um, sem que a sua escolha possa determinar, *a priori*, a sua exclusão social (cf. Rocha, 2009). Aliás, “ainda que as características das práticas de literacia de contextos formais, como a escola, sejam as mais valorizadas, temos de reconhecer que existem outras, as vernáculas, com reconhecido valor no dia-a-dia dos indivíduos” (Silva, 2011: 272).

Muitos dos sujeitos considerados analfabetos ou iletrados, no seu quotidiano, mantêm ativas práticas de literacia, consideradas vernáculas, tais como ouvir a rádio local, ler o jornal, ver televisão, agendar tarefas, tirar determinados apontamentos. Não podemos, por isso, entender aqui literacia, apenas, como uma capacidade de decifrar textos escritos, como uma técnica, que resulta de *skills* independentes (cf. Barton & Hamilton, 1998).

À luz da teoria de Gee, defendida igualmente por Rocha, depreende-se, portanto, que a escolaridade não deve nem pode ser considerada um lugar de uma maior inteligência nem de capacidades mentais superiores. O importante não é a alfabetização enquanto capacidade

descontextualizada de ler e escrever, mas as práticas sociais que as pessoas aprendem ao fazerem parte de um grupo social (cf. Gee, 2005).

Em síntese, na medida em que as competências de literacia se desenvolvem ao longo da vida, na interação com os diversos grupos em que os indivíduos estão envolvidos, os níveis de escolarização, bem como os diplomas a ela associados podem não ser sinónimo de um indivíduo mais ou menos letrado. Aliás, tal como verificamos ao longo deste capítulo, as práticas de literacia emergem na interação social, pelo que estão intimamente relacionadas com as formas de interagir, crer e valorizar e sentir de cada um, ou seja, são o resultado da história pessoal de cada indivíduo e da sua interação com as pessoas, instituições e práticas em que cada um está envolvido (Aliagas, Castellà & Cassany, 2009: 99).

Tendo por base este constructo, concluímos que “ser letrado é ser capaz de usar a variedade de linguagem certa, de modo certo, dentro de um dado domínio da vida” (Silva, 2011: 270). Assim sendo, são as práticas sociais que promovem a identidade de cada um, bem como o sentimento de pertença e consequente identificação com uma determinada comunidade de prática (cf. Gee, 2005; Dionísio 2007a).

Tal como defende Rojo (2004), ser letrado na vida e na cidadania é:

“escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras”. (p.2)

Por conseguinte, a “identidade letrada” não está imediatamente dependente do grau de escolaridade ou do número de diplomas que cada um possui. Na realidade, sabemos, que, para a sociedade atual, “ganha particular relevância o acesso à literacia escolar, na medida em que é evidente que são os níveis de prática certificada que constituem o capital cultural necessário, e quantas vezes suficiente, para que uma pessoa possa entrar na vida pública e institucional” (Dionísio, 2007a: 100). Neste quadro, para que um indivíduo seja considerado letrado e para lhe ser reconhecido o estatuto, aos olhos da sociedade, ele deverá possuir um diploma, ao qual só é possível aceder quando dominado o Discurso preconizado pela escola.

Portanto, na atual conjuntura social, verificamos que os diplomas continuam a ser assumidos como instrumentos de suma importância para a afirmação do indivíduo como

sujeito competente (cf. Ávila, 2008). Pese embora muitos indivíduos sejam competentes em vários campos, o facto de não possuírem o estatuto conferido pela detenção do diploma condiciona em muito, ainda, a visão que têm de si próprios e, conseqüentemente, as relações que estabelecem e os contextos em que se movimentam (cf. Ávila, 2007, 2008):

“Nas diferentes redes e contextos de sociabilidade que fazem parte do quotidiano, ter ou não ter um determinado grau de escolaridade, afecta o modo como os indivíduos se auto-posicionam e são pelos outros posicionados. Por outras palavras, com a melhoria da qualificação escolar é o estatuto social que se altera.” (Ávila, 2008: 374)

2. A construção de identidades letradas nos processos de RVCC

“A identidade vai-se construindo ao longo da vida, primeiro a partir de definidores externos, e depois integrando as experiências que se vão vivenciando. Para os adultos, a sua experiência é “quem são”, construindo a sua identidade a partir das suas experiências.” (Pires, 2002: 127)

Uma vez esclarecidos os conceitos que incorporam esta investigação, torna-se imperativo mostrar em que sentido estão relacionados com os programas de educação e formação de adultos, em geral, e com o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em específico.

Assim sendo, neste capítulo serão apresentados os referenciais do ensino básico e secundário que enformam a educação e formação de adultos, bem como os pressupostos metodológicos subjacentes ao processo de RVCC. Seguidamente, a partir da ideia de identidade letrada, apresentada no capítulo anterior, tentaremos mostrar de que modo o processo de RVCC poderá contribuir para a construção de identidades letradas, dado que assenta na valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida em diferentes contextos (formais, não formais e informais).

2.1. A educação de “segunda oportunidade”

Segundo dados recolhidos pelo Ministério da Educação, Portugal é um dos países que revela “índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta e, sobretudo, a mais lenta capacidade de recuperação no conjunto dos países europeus” (Gomes, 2006: 11). Estes dados mostram, ainda, que “cerca de 3.500.000 dos atuais ativos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9º ano” e que “cerca de 485.000 jovens adultos entre os 18 e os 24 anos (45% do total) estão a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9º ano” (Gomes, 2006: 11). Acresce a estes baixos níveis de escolaridade o facto de a população portuguesa ter um

défi ce acentuado ao nível de práticas de uso de textos, por meio da leitura e da escrita, como comprova o Estudo Nacional de Literacia (cf. Benavente, 1996; Alonso, 2002).

A fim de fazer frente a esta situação, o sistema educativo português também tem vindo a sofrer profundas mudanças. Entre os muitos fundamentos para tais mudanças, encontra-se, certamente, a crença de que a literacia pode ter um impacto substancial na educação. Entre estas transformações destacam-se as políticas e iniciativas no âmbito da educação e formação de adultos, impulsionadas pela aposta europeia na transição para uma economia do conhecimento e da coesão social. É o caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O Estado português, segundo Laranjeira & Castro (2009), entende os programas de educação e formação de adultos (EFA e RVCC) 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” (Laranjeira & Castro, 2009: 2).

Assim, no sítio governamental “Novas Oportunidades: Aprender Compensa” pode ler-se que os cursos EFA destinam-se a adultos que pretendam completar os 9º ou 12º anos de escolaridade, conciliando uma formação de base (escolar) com uma componente tecnológica (profissional) e integrando um estágio, o que poderá conferir uma dupla certificação (escolar e profissional). Nalguns casos específicos, o percurso frequentado pode conduzir a uma certificação apenas escolar ou profissional, mediante os objetivos de cada adulto. Relativamente ao RVCC, o mesmo sítio informa que é destinado igualmente a adultos que objetivem terminar a escolaridade básica ou secundária. Este processo visa a valorização das aprendizagens de cada um, em diferentes contextos (formais, não formais e informais) ao longo da vida e o reconhecimento das competências que foram sendo adquiridas, atribuindo-lhe uma certificação escolar e/ou profissional, conforme o pretendido².

² Cf. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/18> (recuperado em 25 de agosto, 2012).

2.1.1. Breve análise dos referenciais – ensino básico e ensino secundário

No âmbito dos cursos EFA e do processo RVCC, o Referencial de Competências-chave (básico ou secundário), assume especial importância, como documento regulador e orientador, assumindo tripla função:

– Básico

“(a) como quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) como base para o "desenho curricular" de educação e formação de adultos assente em competências-chave; e (c) como guia para a concepção da formação de agentes de EFA, parece-nos uma prioridade central da política educativa, de forma a possuir um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal.” (Alonso, 2002: 12)

– Secundário

“/) de quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; /i) de dispositivo base para o "desenho curricular" de percursos de educação e formação de adultos assentes em competências-chave; e /ii) de guia para a formação de técnicos de RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades.” (Gomes, 2006: 22)

Neste sentido, os referenciais devem ser entendidos como documentos orientadores e auxiliares do processo de ensino e aprendizagem de adultos, pelo que devem ser ajustados ao contexto de vida de cada um ou de cada grupo, de modo a reconhecer e valorizar as aprendizagens pessoais, fomentando, assim, a transformação pessoal e social de cada adulto (cf. Gomes, 2006).

Estes documentos justificam a pertinência destes programas pelo facto de a aquisição e o desenvolvimento de *competências-chave* permitir que as pessoas envolvidas compreendam e participem “na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo atual em mudança as confronta constantemente” (Alonso, 2002: 9). O termo competência-chave perde, por isso, a conotação “simplista” e “tecnicista”, adquirindo “uma orientação mais construtivista e integrada que aponta para a capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação de*

conhecimentos, atitudes procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 2002: 9).

Assim, o referencial do ensino básico está organizado em três níveis – B1, B2 e B3 – os quais, embora correspondam aos três ciclos do ensino básico (4º ano, 6º ano e 9º ano, respetivamente), não se identificam totalmente com eles (cf. Alonso, 2002). Cada um dos destes níveis está concetualizado de modo a proporcionar um progressivo domínio das competências e o desenvolvimento da autonomia, a partir de quatro áreas de competência - Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). A estas quatro competências-chave veio juntar-se uma outra, no âmbito da formação em Língua Estrangeira (LE), Inglês e Francês, das quais o adulto deverá optar por uma.

As áreas de competência deverão funcionar de forma interdisciplinar, tendo por base áreas de conhecimento transversal, a que os autores do referencial designam por Temas de Vida, ou seja, o “nutriente de conhecimento e contextualização das competências” (Alonso, 2002: 15). Por outras palavras, o referencial propõe que as unidades de competência trabalhem em função de um Tema de Vida comum a todas as áreas de competência, tal como ilustra o seguinte esquema, presente no *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos* (Alonso, 2002: 19):

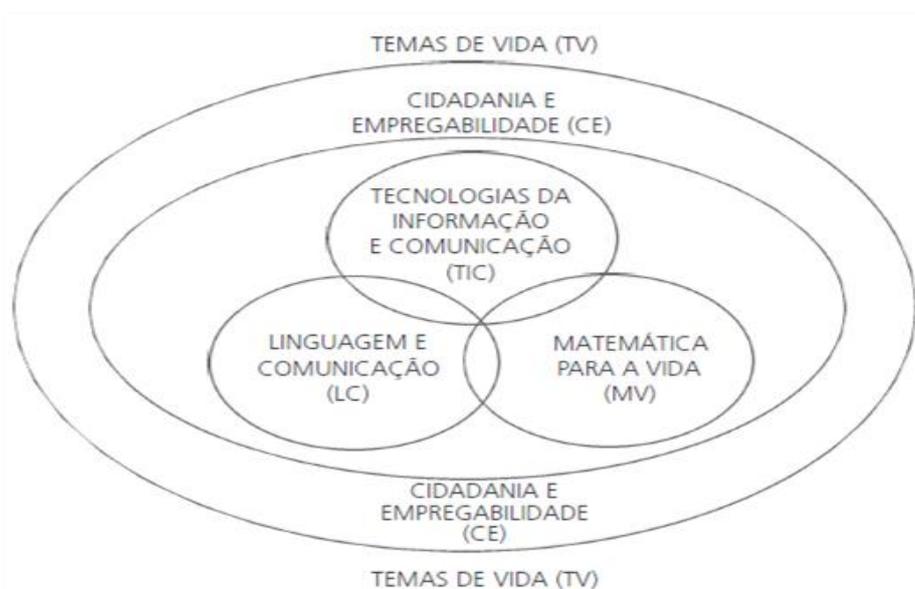


Figura 1 – Esquema representativo da transversalidade e interdisciplinaridade do Tema de Vida.

Segundo Dionísio, “é o saber que se vai construindo sobre a forma de integrar os Temas de Vida que contribui, indubitavelmente, para a apropriação de um discurso que aponta para a mudança” (Dionísio, 2007b: 94). Na medida em que sustenta a coerência das várias áreas de competência, as práticas daí resultantes tornam-se mais contextualizadas e, por conseguinte, significativas para os adultos/formandos.

Cada uma das áreas de competência subdivide-se em unidade de competência (UC), tal como os seguintes esquemas demonstram:

LC	Unidades de Competência
B1	Compreender e produzir discursos orais de pequena extensão e de dificuldade básica, em situações diversificadas
	Ler e interpretar informação em textos simples e significativos para o indivíduo
	Escrever documentos simples, diversificados, de acordo com objetivos específicos
	Compreender linguagens não-verbais ou mistas, em contextos diversificados, simples
B2	Compreender e produzir discursos orais de média extensão e de complexidade crescente, em situações diversificadas
	Ler, com clareza, textos de média extensão e retirar deles informação pertinente
	Escrever documentos com objetivos específicos e informação diversificada exposta com clareza e correção ortográfica
	Compreender linguagens não-verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média
B3	Compreender e produzir discursos orais com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas adequadas à fluência e expressividade dos mesmos
	Ler com fluência, com fins recreativos e informativos
	Dominar com correção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos
	Compreender e produzir linguagens não-verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano

Quadro 1 - Unidades de Competência (UC) da área de competência de LC.

MV	Unidades de Competência
B1/B2/B3	Interpretar informação e c compreender métodos para a processar
	Realizar cálculos
	Interpretar resultados e apresentar conclusões
	Interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático

Quadro 2 - Unidades de Competência (UC) da área de competência de MV.

CE	Unidades de Competência
B1 / B2 / B3	Organização política dos estados democráticos
	Competências para trabalhar em grupo
	Organização económica dos estados democráticos
	Competências de adaptabilidade e flexibilidade
	Educação/Formação, Profissão, Trabalho/Emprego
	Competências de educação/formação ao longo da vida
	Ambiente e saúde
	Competência de relacionamento interpessoal

Quadro 3 - Unidades de Competência (UC) da área de competência de CE.

TIC	Unidades de competência
B1	Operar equipamento tecnológico (por exemplo: telemóvel, máquina de lavar, computador pessoal)
	Operar os diversos componentes de um equipamento tecnológico
	Organizar informação e assegurar o seu armazenamento estruturado em suportes eletrónicos
	Usar tecnologia adequada ao processamento e/ou edição de texto [em princípio no computador, mas também possível numa máquina de escrever]
B2	Identificar necessidades de equipamento informático
	Operar equipamento para obtenção de informação em formato digital
	Operar programas específicos para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos
	Usar programas apropriados para comunicação eletrónica individual e em grupo
B3	Especificar características técnicas para aquisição de equipamento informático
	Obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos
	Operar sistemas gestores de bases de dados
	Usar programas apropriados de suporte eletrónico à comunicação de informação

Quadro 4 - Unidades de Competência (UC) da área de competência de TIC.

LE	Unidades de Competência
B2	Compreender e usar expressões familiares e/ou quotidianas
	Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata
	Comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares
B3	Compreender, quando a linguagem é clara e estandardizada, assuntos familiares e de seu interesse.
	Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares e de seu interesse.
	Compreender as ideias principais de textos relativamente complexos sobre assuntos concretos
	Comunicar experiências e expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto

Quadro 5 - Unidades de Competência (UC) da área de competência de LE.

A área de competência de LC, segundo os autores do programa, assenta no pressuposto de que “a linguagem, sendo parte integrante dos esquemas cognitivos do indivíduo, vai desenvolver esses mesmos esquemas enriquecendo-os pelas associações que faz entre antigos e novos conhecimentos” (Alonso, 2002: 33), pelo que a Língua Portuguesa assume um papel preponderante “quer no desenvolvimento global do indivíduo ajudando-o a aceder a outros conhecimentos, quer na própria formação linguística que lhe vai facilitar uma inserção conveniente na sociedade” (Alonso, 2002: 33) Assim, as unidades de competência de Linguagem e Comunicação serão desenvolvidas em torno de quatro domínios: o Oral (compreensão e produção), a Leitura, a Escrita e a Comunicação não-verbal.

Já a área de TIC surge integrada na formação dos cursos de educação e formação de adultos devido ao importante “papel que as tecnologias desempenham nos tempos actuais, em todos os campos de actividade, nas mais variadas profissões e, em geral, no dia a dia das pessoas” (Alonso, 2002: 55). Neste constructo, torna-se imperativo preparar os adultos para fazerem frente às novas exigências da sociedade da informação. Portanto, a área de Tecnologias da Informação e Comunicação engloba não só o desempenho com o computador e seus periféricos, mas também aos projetos e contextos da sua utilização.

A matemática tem um valor preponderante na resolução de certos problemas que surgem no quotidiano de cada um, quer a nível social quer a nível profissional. Assim, a área de competência de Matemática para a Vida ganha particular interesse no âmbito da educação e formação de adultos, visto que está desenhada de modo a que as diversas unidades de competência dotem os adultos de mecanismos e instrumentos úteis para a resolução desses problemas.

Por último, por de trás da área de competência Cidadania e Empregabilidade subjaz a teoria de que o público prioritário destes cursos, apesar de pouco escolarizados, possui uma experiência de vida considerável, pelo que é expectável que sejam competentes do ponto de vista instrumental e expressivo, para evidenciar verbalmente alguns dos conhecimentos que possuem sobre cidadania e empregabilidade. Assim, as unidades de competência desta área deverão funcionar “explícita, sistemática e intencionalmente operacionalizados em íntima articulação com as experiências de vida de que os adultos são portadores” (Alonso, 2002: 98).

Todo o referencial do ensino básico foi construído tendo por base os quatro princípios orientadores. O princípio da adequação e relevância, segundo o qual o adulto deverá ser o

próprio construtor do seu próprio conhecimento em interação com a experiência que adquiriu ao longo da vida, pelo que o Referencial deverá ser ajustado à realidade de cada adulto, às suas necessidades, motivações, bem como ao seu capital cultural. Desta feita, este documento tornar-se-á relevante e significativo para a mudança pessoal e social de cada indivíduo (cf. Alonso, 2002; Gomes, 2006). Subjacente a este princípio está o da abertura e flexibilidade, na medida em que este documento deverá ser suficientemente flexível e aberto “para tornar possível uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem” (Alonso, 2002: 13). Assim sendo, as unidades de competências deverão funcionar de forma integrada e articulada, obedecendo, por isso, ao princípio da articulação horizontal e vertical, “em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada” (Alonso, 2002: 14). Na medida em que aponta para o harmonia entre as quatro áreas de competência, este último está imediatamente relacionado como o princípio do equilíbrio, dado que:

“o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave. Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da cidadania e da empregabilidade.” (Alonso, 2002: 10)

Nesta perspetiva, a área de CE ganha particular relevância em relação às restantes, na medida em que deverá ser abrangente e transversal. MV, LC e TIC funcionarão, assim, como “instrumentais” relativamente a CE, uma vez que a expressão de comportamentos acerca de cidadania e empregabilidade só é tornada possível pela apropriação de competências que as outras áreas propiciam.

Dado que a presente investigação incidirá sobre adultos inscritos no processo RVCC com equivalências ao ensino básico, faremos aqui apenas uma breve análise do referencial de competência-chave do ensino secundário, com o objetivo de evidenciar unicamente as semelhanças implícitas aos dois documentos.

Neste contexto, a principal semelhança é o facto de este documento ter sido construído tendo por base, também ele, os princípios anteriormente referidos. Pese embora surja um elemento inovador, na sua génese, a teoria que subjaz é essencialmente a mesma.

Assim sendo, os princípios orientadores deste Referencial são: adequação e relevância, abertura e flexibilidade, articulação e complexidade. O elemento inovador é, claro está, o da complexidade, segundo o qual se preconiza “uma matriz articulada, em que umas competências alimentam e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e na resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada” (Gomes, 2006: 21).

Para além disso, ainda que as três áreas de competência – Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC) – não apresentem as mesmas designações estão relacionadas com as áreas de competência do ensino básico. Assim, a área de CP funcionará, à imagem de CE, como a área transversal e integradora, na qual as restantes se inscrevem e adquirem sentido. Em relação a STC, esta área integrará várias competências, nomeadamente, as inerentes à matemática, à física, à biologia e à química. Por último, CLC baseia-se em três dimensões – cultural, linguística e comunicacional.

À semelhança do que acontece no ensino básico, as três áreas de competências-chave estão subdivididas em unidades de competência, tal como esquematizado no seguinte quadro:

Áreas de Competências	Unidades de Competência
CP	Direitos e Deveres
	Complexidade e Mudança
	Reflexividade e pensamento crítico
	Identidade e Alteridade
	Convicção e Firmeza ética
	Abertura Moral
	Argumentação e assertividade
	Programação
STC e CLC	Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)
	Ambiente e Sustentabilidade (AS)
	Saúde (S)
	Gestão e Economia (GE)
	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
	Urbanismo e Mobilidade (UM)
Saberes Fundamentais (SF)	

Quadro 6 - Unidades de competência (UC) das áreas de competência de CP, STC e CLC.

Resta salientar que CP, STC e CLC devem funcionar tendo por base "atividades integradoras", as quais devem exigir do adulto a mobilização de "diferentes competências na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas, gradualmente mais complexos, propostos em cada actividade" (Gomes, 2006: 21).

A partir desta pequena descrição dos referenciais é possível constatar que todo o programa metodológico mobiliza uma multiplicidade de práticas de literacia convocadas na aquisição de competências de leitura, de escrita, de cálculo, de comunicação e uso de novas tecnologias. Estas práticas, tal como foi esclarecido no capítulo anterior, assumem um papel determinante no quotidiano dos sujeitos, fundamentalmente, na adaptação e inclusão na sociedade atual.

2.2. RVCC – uma resposta às carências de uma sociedade pouco letrada

A criação em Portugal dos grupos um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA) que, por sua vez, criou a Agência Nacional Educação e Formação de Adultos (ANEFA), deve-se aos números reveladores do pouco envolvimento dos portugueses com práticas de leitura e de escrita e da sua qualificação. A ANEFA tinha como principais objetivos a conceção de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas pelos adultos, em vários contextos das suas vidas e a criação de uma rede de CRVCC – centro de RVCC (Leitão 2002: 11). Depois da sua extinção, em 2002, a DGFV (Direção-Geral de Formação Vocacional) deu continuidade à concretização dos objetivos apresentados, sob a égide total do Ministério da Educação (cf. Ávila, 2008).

A partir deste sistema de educação e formação de adultos visava-se a melhoria dos níveis de certificação escolar e de qualificação profissional da população portuguesa, bem como a continuação posterior de processos de formação contínua, ancorados numa perspetiva de aprendizagem ao longo de vida (cf. Despacho Conjunto nº 262/2001 de 22 de Março).

Assim, o processo de RVCC nasceu sobretudo porque:

“...a distância que separa as qualificações certificadas da população adulta portuguesa em matéria de conhecimento escolares do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus é ainda grande. Esta situação justifica que, a par do reforço da oferta de educação e formação de adultos e, conseqüentemente, das oportunidades de obtenção de certificações escolares e de qualificações profissionais por via formal, deve também ser dada a oportunidade a todos os cidadãos e em particular aos adultos menos escolarizados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidos e certificados as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida.” (Despacho Conjunto nº 262/2001 de 22 de Março)

Caracterizado como sendo inovador, na sua génese, O processo de RVCC tem como função reconhecer, validar e certificar competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida profissional, social e familiar. Trata-se, por isso, não apenas de “traduzir aprendizagens e saberes mais ou menos formalizados ao longo de uma determinada trajetória escolar, mas também, de partir das trajetórias de vida de indivíduos adultos para extrair de modo contextualizado e especializado as soluções de acção utilizadas nas mais diversas situações” (Gomes, 2006: 12).

Este processo de educação e formação de adultos apoia-se em três categorias de aprendizagens: a aprendizagem formal, resultante do ensino em instituições de ensino e formação que dá acesso a diplomas e qualificações reconhecidos; a aprendizagem não formal, que tem lugar em paralelo com sistemas de ensino e formação, mas não conduz, necessariamente, a certificados formais; a aprendizagem informal, que se desenvolve na vida quotidiana, não intencionalmente, pelo que pode acontecer de não ser reconhecida como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões, mesmo pelos próprios indivíduos³. Considerando que as duas últimas categorias de aprendizagem são instrumentos que reforçam e facilitam a qualificação escolar e profissional da população adulta, nestes processos interessa sobretudo identificar as competências que os indivíduos vão adquirindo por vias não-formais e informais (cf. Leitão, 2002).

Para verem as suas competências reconhecidas, validadas e certificadas os adultos deverão, então, dirigir-se a um Centro de Novas Oportunidades, onde os técnicos traçarão um percurso de qualificação ou formativo (em ofertas de educação e formação externas ao Centro de Novas Oportunidades) ou um RVCC escolar e/ou profissional. Todo o percurso dos

³ Definições presentes no *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida*, da Comissão das Comunidades Europeias, 2000, Bruxelas.

adultos será, assim, organizado em três eixos estruturantes: reconhecimento, validação e certificação. O seguinte esquema ilustra de forma clara este percurso⁴:

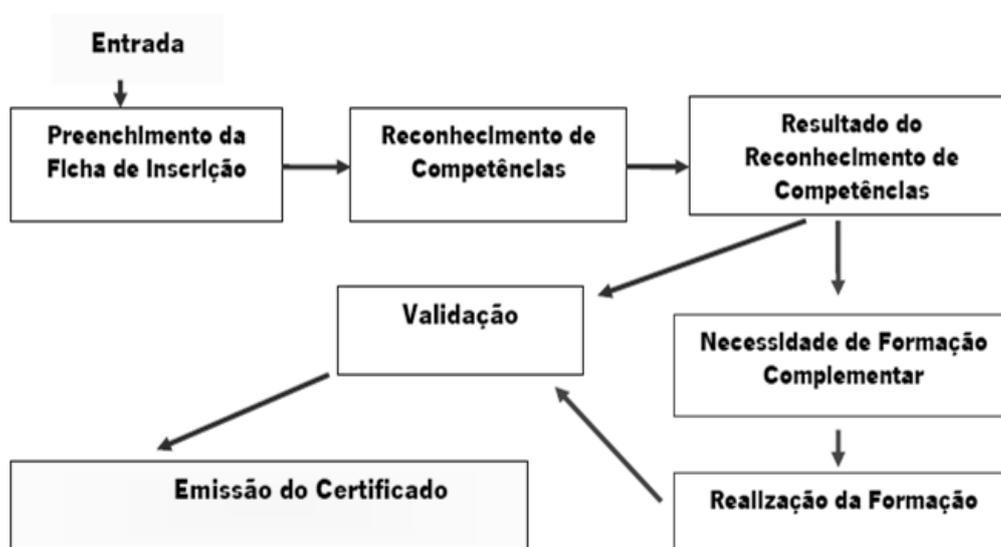


Figura 2 – Percurso dos adultos desde que se inscrevem no RVCC até à emissão do Certificado.

O eixo do Reconhecimento consiste em proceder à identificação pessoal das competências adquiridas pelos adultos, através do desenvolvimento de um conjunto de atividades, nas quais se promovam ocasiões de identificação e avaliação de competências adquiridas ao longo da vida, a partir de um conjunto diversificado de técnicas (entrevistas individuais e coletivas, atividades práticas, demonstrações, jogos, entre outros). O objetivo é proporcionar aos adultos ocasiões de reflexão e avaliação das suas experiências de vida, pessoais e profissionais.

Já o eixo da Validação está ao encargo da entidade devidamente acreditada que procederá à validação de um conjunto de competências adquiridas. Esta entidade deverá ser solicitada pelo adulto, com o acompanhamento do profissional de RVC. A cooperação e acompanhamento do técnico são fundamentais, dado que é necessário selecionar as competências que são possíveis de serem validadas de acordo com o Referencial. É ainda importante que o profissional que acompanha o adulto o motive e estimule a sua confiança, para que, no momento em que o seu caso for exposto a júri, ele se sinta seguro das suas capacidades.

⁴ Cf. Pinto, 2010: 120.

Em relação ao eixo da Certificação, trata-se de um processo levado a cabo por decisão do júri, em que as competências adquiridas por aprendizagens formais, não formais e informais são confirmadas. É, portanto, o ato oficial de validar as competências na Carteira Pessoal de Competências-Chave e posterior emissão de certificados.

É importante referir que, segundo a *Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades* (cf. Gomes & Simões, 2007), sempre que sejam detetadas deficiências ao nível das competências evidenciadas pelos adultos face ao Referencial do nível de certificação a que se candidatam, deverão ser desenvolvidas ações de formação complementar (no máximo 50 horas por adulto em processo RVCC), baseadas nas áreas de competências-chave dos respetivos referenciais.

As aprendizagens, os saberes e as competências dos adultos, adquiridos nos diferentes contextos (formais, não formais e informais), serão evidenciadas, posteriormente, reconhecidas e validadas através da interpretação de, por exemplo, narrativas elaboradas pelos adultos, autobiografias, portefólios reflexivos e, ainda, no conhecimento que os técnicos de RVCC vão construindo acerca dos adultos por que são responsáveis: dos diferentes papéis sociais que representam, das suas práticas e do significado que atribuem às diferentes atividades que vão desenvolvendo.

Na medida em que todo o processo de ‘tornar letrados’ estes adultos assenta em práticas de usos de textos, mobiliza e exige deles práticas, embora ‘vernáculos’, de literacia. Estes adultos que, na maioria dos casos, não concluíram a escolaridade obrigatória, ou mesmo o ensino escolar, devido aos fracos resultados escolares, talvez atribuídos pelos professores à falta de conhecimentos e/ou ao não domínio da literacia preconizada pela escola, têm agora a oportunidade de verem as suas competências certificadas a partir do reconhecimento de práticas de literacia baseadas em conhecimentos adquiridos ao longo das suas vidas.

É a partir destes exemplos que se verifica que ‘ser letrado’ não é apenas dominar e usar a cultura valorizada pela escola. Durante a escolarização, alguns estudantes resistem à leitura e à escrita, precisamente, por questões relacionadas com a identidade e não por questões ligadas com literacia ou a falta dela. Nas palavras de Aliagas, Castellà & Cassany (2009):

“la lectura no es una actividad desunida de la vida social, ni ajena a las rutinas y a las relaciones interpersonales de los individuos. En este sentido, los vínculos afectivos que

construimos con los textos están conectados con esos anhelos y desengaños personales que van apuntalando nuestras biografías lectoras y sociales.” (p. 100)

Ora, uma vez que a identidade do indivíduo não é respeitada e entra em conflito com a que é preconizada pela escola, ele vai-se afastando e vai sendo afastado deste meio, culminando no insucesso escolar.

Atualmente, estes sujeitos, outrora marginalizados e excluídos, poderão ver reconhecidas as suas práticas e a sua ‘cultura letrada’ através deste novo processo de ensino aprendizagem – o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas. Para verem as suas competências reconhecidas, os adultos terão de demonstrar que são capazes de usar a literacia escolar, evidenciando mudanças de práticas de literacia.

Pese embora possam recorrer às aprendizagens adquiridas nas atividades de carácter profissional e nas atividades relacionadas com o trabalho, família e lazer, os adultos e os técnicos de RVCC que os acompanham deverão ter sempre presente as competências certificadas e sustentadas pela escola que constituem o capital cultural dominante.

Neste quadro teórico, o facto de os adultos frequentarem estes programas de educação e formação poderá representar para eles uma oportunidade de transformação efetiva das suas vidas e a mudança de um estado de negação para uma condição melhorada, isto é, a promessa de uma vida melhor “na qual o emprego e o trabalho se combinavam, numa ligação que aos olhos dos formandos poderia permitir antecipar uma vida renovada” (Castro, Sancho & Guimarães, 2007: 103). Nas palavras Ávila (2008):

“Mais do que o acesso a uma nova situação profissional (a qual pode tardar), a aquisição de competências e a sua certificação, através de um diploma reconhecido socialmente, conduz, de forma quase imediata, a uma transformação da auto-percepção do estatuto social, com consequências de ordem simbólica e de valorização pessoal, e revela sobretudo a importância da literacia, associada a outras competências-chave, enquanto instrumento ou ferramenta accionável transversalmente no dia-a-dia, bem como o modo como o alargamento da sua utilização reforça a autonomia e a capacidade reflexiva dos sujeitos” (p.432)

Em síntese, estas transformações poderão, portanto, resultar numa melhoria da autoestima, na medida em que incidem nas relações dos sujeitos consigo próprios e com o mundo, “com o mundo social e com o mundo do trabalho, o conteúdo do seu capital de saberes, as formas de relação com os contextos de educação e de formação e com as práticas que neles têm lugar” (Castro, Sancho & Guimarães, 2007: 11).

Por conseguinte, o envolvimento dos adultos neste processo de educação e formação poderá contribuir para a construção de uma identidade letrada, muitas vezes considerada imprescindível aos olhos da sociedade e aos seus próprios olhos para a edificação de uma vida mais feliz. Para tal, ganha especial relevância a obtenção de um certificado, já que este adquire valor devido ao facto de ser reconhecido pelos outros quase imediatamente, o que “produz efeitos na auto-imagem dos indivíduos” (Ávila, 2007: 328). Assim, “Alcançar, na idade adulta, o novo estatuto social conferido pelo diploma, representa uma inequívoca conquista pessoal” (Ávila, 2007: 328).

II. O estudo empírico

1. Objeto e objetivos

“... [estudo de caso] é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema”. (Bell, 1997: 22)

Nos últimos anos, têm sido implementadas diversas atividades, projetos de intervenção socioeducativa e medidas no domínio da Educação de Adultos. Uma dessas medidas é, como se viu, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) que, pelas particularidades atrás apresentadas, constitui um campo produtivo para desenvolver investigação no âmbito da literacia em contextos educacionais.

Neste sentido, uma vez que uma das ambições deste inovador processo de ensino e aprendizagem é, teoricamente, impulsionar mudanças nas práticas de usos de textos no quotidiano dos adultos que pretendem ver as suas competências certificadas, tornando-os capazes de se apropriarem de uma identidade letrada, definiu-se como tema desta investigação “Trajetos de Literacia de Adultos em Processos de RVCC”.

Na medida em que a captação de mudanças é um processo analiticamente complexo, sobretudo se envolver demasiados sujeitos e contextos, tem sido norma dos Novos Estudos da Literacia a circunscrição a contextos e/ou sujeitos mais localizados (cf. Barton & Hamilton, 1998; Dionísio, 2006). Neste contexto, a fim de perceber se efetivamente as mudanças ocorrem e qual a sua natureza, delimitamos como objeto de estudo as práticas sociais de leitura e escrita de textos de dois adultos envolvidos no processo de RVCC.

Considerando que “o quotidiano experienciado nas sociedades ocidentais está impregnado de situações nas quais o uso de informação escrita se assume como um dos elementos centrais da interação” (Gomes, 2003: 65), poder-se-á concluir que o nível de escolaridade dos adultos poderá não corresponder ao seu perfil de literacia. Assim, em análise estará a trajetória de literacia de dois adultos desde a sua infância escolar, passando pela fase do abandono da escola, até ao momento em que decidem recorrer ao processo de RVCC.

Para que seja identificado e caracterizado esse trajeto, esta investigação considera, então, os seguintes momentos:

- momentos da vida dos adultos antes de ingressar no RVCC (infância; percurso escolar; depois da escolaridade até aos dias de hoje);
- o momento em que cada um dos adultos inicia o processo de certificação;
- um momento durante o processo.

Assim, os objetivos deste estudo serão os seguintes:

- caracterizar as práticas mediadas por textos levadas a cabo pelos adultos no seu percurso escolar;
- identificar as práticas mediadas por textos após o abandono escolar;
- identificar as práticas mediadas por textos levadas a cabo pelos adultos durante a sua participação no processo RVCC;
- comparar as práticas mediadas por textos levadas a cabo pelos adultos antes e durante o processo de RVCC;
- identificar as crenças, valores e representação dos adultos acerca dos usos dos textos e das respetivas funções na sua passagem pelo RVCC;
- reconstruir o processo de produção de uma identidade letrada a partir do trabalho desenvolvido no processo RVCC.

Este trabalho não tem como propósito generalizar as conclusões ao universo de adultos que frequentam o processo de RVCC, mas antes salientar a particularidade destes sujeitos em específico, em relação às suas práticas de literacia, desde a sua infância escolar até ao seu envolvimento no processo de RVCC.

1.1. Natureza e procedimentos metodológicos

A investigação tem sido cada vez mais valorizada na tomada de decisões fundamentais no âmbito educacional. Uma vez que descreve e mede a realidade, é uma fonte de conhecimento mais fiável do que a experiência pessoal, pois fornece informações detalhadas sobre uma dada prática ou um local particular (cf. McMillan & Shumacher, 1997).

O fenómeno educativo, enquanto área de investigação interdisciplinar que visa testar teorias científicas e determinar relações empíricas e analíticas na avaliação das práticas educativas, é, regra geral, bastante complexo e subjetivo. Assim, considerando que este trabalho objetiva “melhor compreender o comportamento e experiência humanos” e “o processo mediante o qual as pessoas constroem significados, descrevendo em que consistem” (Bogdan & Biklen, 1994: 70), então, na perspetiva destes autores, deverá ser do tipo qualitativo.

O método qualitativo, utilizando uma lógica indutiva, possibilita a compreensão da situação social através da perspetiva dos participantes, pois tem em consideração o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no estudo, valorizando o diálogo entre o investigador e os sujeitos investigados. Portanto, as suas conclusões tendem a ser mais contextualizadas (cf. Mcmillan & Schumacher, 1997).

Dentro do método qualitativo, optámos por proceder a uma investigação do tipo etnográfico, por parecer a mais adequada aos objetivos deste projeto, pois o investigador “vive e participa na vida quotidiana, observando e registando histórias e acontecimentos, documentando com rigor e pormenor” (Vasconcelos, 2006: 87), procurando, ainda, “entender as situações do ponto de vista daqueles que investiga” (Vasconcelos, 2006: 87).

Tendo por base este constructo metodológico e lembrando que o nosso objetivo é traçar o percurso de literacia de adultos envolvidos em Processos de RVCC, no sentido de perceber como é que, recorrendo a estes Processos, os adultos poderão construir uma identidade letrada, julgamos ser mais apropriado utilizar “estudos de caso comparativos” (Bogdan & Bicklen, 1994: 93) como método de investigação.

Efetivamente, um estudo de caso permite “uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual” (Duarte, 2008: 14). Portanto, trata-se de uma metodologia válida uma vez que “proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar”, “responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa” e “facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções” (Guba e Lincoln, in Aires, 2011: 22). Para além disso, “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema” (Bell, 1997: 22).

O estudo comparativo de casos tem como particularidade de, entre outros aspetos, demonstrar a diversidade existente num determinado fenómeno (cf. Bodgan & Bicklen, 1994), pelo que constitui uma mais-valia para esta investigação. Esta opção fundamenta-se, ainda, no facto de termos como finalidade traçar um percurso de literacia de cada um dos sujeitos, procedendo, *a posteriori*, à sua comparação.

Resta referir que selecionamos a abordagem biográfica como técnica, pelo facto de permitir clarificar e compreender melhor o percurso de literacia dos adultos. Ao narrarmos a vida dos sujeitos estudados, baseando-nos na sua autobiografia, podemos dar novo significado às suas vivências, redireccionando-as para o objetivo do projeto (cf. Frison & Simão, 2011). Assim, esta abordagem afirma-se como uma “tentativa para reconstruir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspetivas sobre a vida” (Bodgan & Bicklen, 1994: 90).

Sabemos que, ao valorizarmos os sujeitos como principais fontes de informação dos seus próprios percursos de vida, as informações recolhidas poderiam basear-se numa realidade subjetiva e, por vezes, até deformada. No entanto, parece-nos fundamental e estimulante a interpretação dos adultos na reconstrução dos respetivos trajetos de literacia.

Não é nossa intenção a generalização deste estudo a todos os adultos envolvidos no processo RVCC. Aliás, os investigadores qualitativos não se devem preocupar com a generalização dos resultados, já que o seu objetivo é, fundamentalmente, documentar minuciosamente um contexto ou grupo de sujeitos (cf. Bodgan & Bicklen, 1994). Para além disso, os estudos de caso “fornecem pouca base para fazer uma generalização científica” (Yin, 2003: 29).

Na perspetiva de Berger & Luckmann (1987) a realidade interpretada pelos homens é subjetiva e dotada de sentido, na medida em que poderá formar um mundo coerente. A análise da experiência quotidiana dos sujeitos envolve, por isso, processos simbólicos, ou seja, processos de significação referentes a diferentes realidades que se relacionam com a representação social dos significados (cf. Silva, Gobi & Adalgisa Simão, 2005). Neste seguimento, julgamos pertinente estudar de forma aprofundada o significado que cada um dos sujeitos atribui aos seus percursos de literacia.

A seleção dos sujeitos

Por se tratar de uma investigação que, pelas suas características, exporia a vida dos indivíduos envolvidos, desde logo, pareceu-nos que poderia representar um obstáculo. Por este motivo, a seleção dos sujeitos não constituiu tarefa fácil. Portanto, optamos por recorrer a um Centro de Novas Oportunidades, situado no centro de Braga, local onde um grupo de formandos estava a iniciar o processo de RVCC, nível básico. Após entrarmos em contacto com o centro, os técnicos forneceram uma lista (anexo I) com algumas informações relativas aos formandos dessa turma, a partir da qual foi possível selecionar dois sujeitos para o estudo. Tendo em consideração a lista e as respetivas informações, selecionamos dois casos que aparentaram ser distintos e que poderiam permitir a sua comparação.

Os critérios de seleção desses dois adultos prenderam-se com a faixa etária, que, no nosso entender, deveria ser entre os 30 e os 45; o género – um sujeito do sexo feminino e um sujeito do sexo masculino; experiência de cada um dos sujeitos, a qual, na nossa opinião, deveria ser relativamente diversificada e diferente.

Atendendo aos critérios referidos, os sujeitos escolhidos foram a Inês e o Pedro. Na medida em que um dos princípios deontológicos dos investigadores qualitativos relaciona-se com a preservação da identidade dos sujeitos e das informações por eles fornecidas (cf. Bodgan & Biklen, 1994), os nomes aqui são fictícios.

Iniciamos, então, o estudo sabendo que Pedro tinha 42 anos, possuía como habilitações o 8º ano de escolaridade, que concluiu frequentando um Curso Geral de Administração de Comércio. Entre 1988 e 1994, foi empregado de escritório numa empresa familiar e, entre 1994 e 2011, continuou a trabalhar na mesma empresa de produtos alimentares, a desempenhar as funções de vendedor. Pelas informações fornecidas constatamos, ainda, que Pedro se inscreveu no CNO encaminhado pelo Centro de Emprego e que parecia motivado para iniciar o processo de RVCC.

Em relação a Inês, as informações fornecidas indicavam que tinha 30 anos e tinha concluído o 6º ano de escolaridade entre 1995 e 1996. Quanto às suas atividades profissionais, foi-nos informado que tinha trabalhado cerca de seis anos como empregada doméstica em casas particulares; dezoito meses como caixeira numa loja de bijuteria; e dois anos como operária fabril. Por último, foi-nos revelado que a adulta se tinha inscrito por vontade própria no CNO por considerar que a melhoria da sua escolaridade seria uma mais-

valia a nível pessoal e profissional, aparentando estar bastante motivada para o processo de RVCC.

Pareceu-nos, por isso, numa primeira análise, que Pedro e Inês possuíam idades relativamente distanciadas, experiências profissionais e pessoais diversificadas e dispare, preenchendo, deste modo, os nossos requisitos.

Resta referir que, quando contactados, Pedro e Inês demonstraram vontade e disponibilidade total para colaborar no projeto. Este facto revestiu-se de uma grande importância, uma vez que poderia ser difícil procurar e selecionar outros sujeitos interessados em colaborar e que fossem também, de certo modo, distintos a nível pessoal e profissional.

1.2. Instrumentos de recolha de dados

Considerando o objeto, os objetivos e a metodologia de investigação anteriormente explicitados, as técnicas de investigação adotadas foram o inquérito por questionário e por entrevista, de que foram realizadas duas, e a recolha de documentos: os portefólios e/ou trabalhos realizados pelos adultos.

O inquérito por questionário

O inquérito por questionário tem como vantagem a facilidade do seu preenchimento, o que pode ser feito de acordo com a disponibilidade dos inquiridos. Por outro lado, permite que o investigador, no momento de recolha de dados, não influencie o investigado (cf. Pardal & Correia, 1995).

Assim, uma vez que os objetivos do primeiro encontro com os adultos foram estabelecer um primeiro contacto com cada um deles, de forma a conhecê-los melhor, e explicar em que consistia o projeto para o qual colaborariam, julgamos este instrumento de recolha de dados pertinente. Esta opção justifica-se não só pelas vantagens já apresentadas, mas também porque o preenchimento do questionário permitiria ter um conhecimento geral dos sujeitos de uma forma menos exaustiva.

O questionário aplicado é composto por questões relativas a informações pessoais, como idade, profissão, nível de escolaridade, e relacionadas com as práticas de literacia de cada um durante o período escolar, depois do abandono da escola e na vida atual. Ficou, assim, organizado nos seguintes grupos:

- I. Dados pessoais;
- II. Práticas de leitura no tempo da escola;
- III. Práticas de escrita no tempo da escola;
- IV. Práticas de leitura depois da escola e até hoje;
- V. Práticas de escrita depois da escola e até hoje;
- VI. O quotidiano da leitura e da escrita;
- VII. Ocupação de tempos livres e participação comunitária.

Este questionário foi utilizado num projeto a ser levado a cabo por uma equipa de investigação do centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, que visa conhecer as práticas de leitura e escrita de adultos que chegam aos Centros de Novas Oportunidades com vista à obtenção de certificação ao nível do Ensino Básico. Sendo estes objetivos próximos dos nossos e atendendo ao facto de as questões estarem de acordo com as que perspectivamos, optámos por utilizá-lo nesta investigação.

A entrevista

Para a reconstrução da biografia dos adultos e para traçarmos os seus percursos de literacia, optámos por utilizar a entrevista, por se tratar de “uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2011: 28). A vantagem que encontramos no uso deste instrumento é o facto de através dela ser possível obter “informações que uma resposta escrita nunca revelaria [, pois] uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada” (Bell, 1997: 118). Para além disso, permite estabelecer

“uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e

permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 192)

Por estas mesmas razões, consideramos pertinente o uso de entrevistas semiestruturadas, na terminologia de Bodgan e Biklen (1994), ou “entrevista semi-directiva”, na nomenclatura de Ghiglione & Matalon (1995). Na opinião destes últimos, neste género de entrevista, “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (p.70).

Para evitar a divagação e a abundância de informação, o que poderia resultar num afastamento dos objetivos pretendidos, construímos guiões para servir de base para as entrevistas.

Em relação à primeira entrevista, o guião (anexo IV) incluiu algumas questões relacionadas com dúvidas suscitadas na análise do questionário preenchido pelos sujeitos e algumas perguntas relativas à história de literacia do adulto nos vários momentos das suas vidas. Para entendermos melhor por que motivo recorreram ao RVCC, incluímos, ainda, alguns tópicos referentes à experiência até então vivida no âmbito deste processo. Assim sendo, dividimos a primeira entrevista em três grandes partes: práticas de literacia na vida atual do adulto; história de literacia do adulto – família e percurso escolar; remate da entrevista.

A segunda entrevista semiestruturada (anexo VII) foi direcionada para a nova experiência a ser vivida pelos adultos: o processo de certificação. Pretendemos com ela perceber quais as conceções dos adultos em relação ao processo e em relação às práticas de literacia desenvolvidas no seu âmbito. Para dar cumprimento ao nosso objetivo de reconstruir o processo de produção de uma identidade letrada a partir do trabalho desenvolvido no processo RVCC, visamos também aceder à forma como os sujeitos pensam que o RVCC pode contribuir para a construção da identidade letrada de cada um dos sujeitos.

A recolha documental

Sabendo que o portefólio é, por excelência, o recurso de demonstração de evidências utilizado no âmbito deste processo de formação de adultos, quisemos considerá-lo como meio para a recolha de dados. Com efeito, o portefólio reflexivo de aprendizagem, ou PRA, é construído essencialmente com documentos de carácter autobiográfico, proporcionando o cruzamento das experiências vividas pelos adultos com as suas próprias reflexões (cf. Frison & Simão, 2011), pelo que a “natureza temporal, tridimensional da narrativa rememora o passado com olhos no presente, permitindo prospectar o futuro” (Frison & Simão, 2011: 199).

Estando os adultos numa fase inicial do processo, à partida, poucos seriam os trabalhos incluídos nos seus portefólios. No entanto, não quisemos deixar de fazer uma breve análise aos textos produzidos, pois poderiam ser portadores de referências fundamentais relativamente à conceção de leitura e escrita, bem como informações importantes que servissem de base para reconstrução do trajeto de literacia dos investigados.

1.3. Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados obtidos com as entrevistas e o portefólio, recorreremos à análise de conteúdo, entendida à luz da teoria de Bardin como “uma técnica de análise de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas comunicações” (Bardin, 2004: 31).

Para a análise de conteúdo foi necessário a definição de categorias, que, tal como recomenda Bardin, foram definidas a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e os objetivos da investigação (cf. Bardin, 2004). A categorização pode, ainda, ter lugar antes ou depois da análise do material (cf. Bardin, 2004). Neste caso em concreto, procedemos à categorização das entrevistas após a análise do conteúdo, pelo que as categorias emergem *a posteriori*. Em relação ao portefólio e/ou trabalhos, a categorização do material foi realizada *a priori*.

Por forma a levar a cabo a análise de um modo mais preciso e estruturado, concebemos a grelha abaixo exposta com as categorias de análise de conteúdo da primeira entrevista:

Categorias de análise	Indicadores
1. Dados pessoais	1.1. Referências à sua infância (onde nasceu, cresceu, etc.) 1.2. Referências à sua vida pessoal enquanto criança e adolescente 1.3. Referências ao percurso escolar 1.4. Referências à sua vida pessoal atual 1.5. Referências à sua situação profissional atual
2. Práticas de literacia na época escolar.	2.1. Referências à representação do sujeito em relação à escola e às práticas da leitura e da escrita 2.2. Referências ao seu desempenho escolar, principalmente ao nível da escrita e da leitura 2.3. Referências às suas principais dificuldades 2.4. Referências à influência da família
3. Práticas de literacia após o abandono escolar	3.1. Referências à representação que o sujeito tem em relação às práticas da leitura e da escrita 3.2. Referências às suas práticas de escrita e de leitura 3.3. Referências às suas principais dificuldades
4. Expectativas em relação ao RVCC	4.1. Referências à utilidade para o sujeito 4.2. Referências às práticas de leitura e escrita 4.3. Referências às suas principais dificuldades 4.4. Referências à influência da família

Quadro 7 – Grelha das categorias de análise do conteúdo da 1ª entrevista.

Neste contexto, deve-se entender por categorias de análise, as práticas de literacia ocorridas durante os três momentos distintos da investigação, ou seja, “Práticas de literacia na época escola”; “Práticas de literacia após o abandono escolar”; “Expectativas em relação ao RVCC”. Com essas categorias perspetivamos encontrar, na entrevista, referências às práticas de literacia dos adultos nesses, três momentos, compreender quais as suas principais dificuldades, qual a conceção de leitura e de escrita dos sujeitos e até que ponto as famílias contribuíram para as decisões dos adultos. Uma vez que é necessário contextualizar a vida dos investigados, incluímos nesta primeira entrevista a categoria “Dados biográficos”.

Resta salientar que quando falamos em “indicadores” referimo-nos a comentários ou alusões que os sujeitos vão tecendo, ao longo da entrevista, a propósito dos tópicos referidos em cada uma das categorias mencionadas.

Em relação à análise de conteúdo da segunda entrevista, baseamo-nos nas seguintes categorias:

Categorias de análise	Indicadores
1. Práticas de literacia no RVCC	1.1. Referências aos trabalhos realizados 1.2. Referências aos resultados práticos das aprendizagens na vida pessoal, social e profissional 1.3. Referências às dificuldades sentidas 1.4. Referências às práticas de literacia para além do RVCC
2. Resultados alcançados com o RVCC	2.1. Referências à representação que o sujeito tem acerca do RVC 2.2. Referências às aprendizagens efetivas 2.3. Referências à utilidade prática do certificado na sua vida profissional, social e pessoal 2.4. Referências à superação das expectativas (se está ou não a decorrer de acordo com o que era esperado)

Quadro 8 - Grelha das categorias de análise do conteúdo da 2ª entrevista.

Neste constructo analítico foram incluídas categorias direcionadas para o período de participação no RVCC. Assim, para compreender se as práticas de literacia dos adultos foram sofrendo ou não alterações e em que sentidos, destacamos como categoria de análise “Práticas de literacia no RVCC”, registando todos os comentários dos adultos em relação aos trabalhos produzidos, aos que gostariam de elaborar e às dificuldades sentidas. Por outro lado, com intuito de compreendermos se o processo RVCC já causou impacto na vida social, profissional ou pessoal (positivo ou negativo) dos sujeitos, o que efetivamente aprenderam de significativo e se tem ido ao encontro das suas expectativas ou não, definimos a categoria “Resultados alcançados com o RVCC”.

Por último, as categorias que nos serviram de base para a análise dos portefólios/trabalhos dos adultos são as seguintes:

Categorias de análise	Indicadores
1. Práticas de literacia atualmente	1.1. Referências às práticas de leitura e de escrita na sua vida pessoal, social e profissional
2. Utilidade da Escola	2.1. Referências à relação do sujeito com a escola 2.2. Referências à utilidade e necessidade da escola

3. Participação no RVCC

- 3.1.** Referências à utilidade do RVCC para o futuro profissional, social e pessoal
- 3.2.** Referências à superação das expectativas em relação ao RVCC (se está ou não a decorrer de acordo com as suas expectativas)
- 3.3.** Referências aos efeitos práticos do RVCC na vida do adulto

Quadro 9 - Grelha das categorias de análise do conteúdo dos portefólios e/ou trabalhos.

Como as informações recolhidas nas entrevistas podiam não estar de acordo com as que poderíamos encontrar nos trabalhos e, uma vez que a maioria dos trabalhos realizados, no âmbito do RVCC, são de carácter autobiográfico, incluímos, ainda que parcialmente, como categorias de análise do portefólio, duas categorias da primeira entrevista – “Práticas de literacia (atuais)” e “Escola”. A última categoria – “Participação no RVCC” – diz respeito ao envolvimento dos sujeitos com o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Através da análise dos dados das diferentes categorias, julgamos ser possível compreender melhor se os sujeitos têm sentido que o RVCC está a ser útil e se tem ajudado a alterar, de algum modo, a vida dos investigados.

No entanto, este instrumento de análise foi construído antes de termos acesso aos portefólios/trabalhos, por isso, as categorias e os respetivos indicadores correspondem a informações que seriam importantes para esta investigação e que julgamos ser possível encontrarmos aquando da sua análise. Sabemos, contudo, que as categorias e indicadores apresentados podem não estar todos contemplados nos materiais produzidos pelos adultos que nos foram concedidos. Para além disso, trata-se de um processo cujo ritmo de evolução depende, em muito, de cada adulto, da disponibilidade e das competências de cada um, assim, a possibilidade de não encontrarmos dados correspondentes às mesmas categorias e indicadores nesses materiais é uma realidade.

III. Vidas de literacia em processos de RVCC

1. Trajetos de literacia dos adultos

Nesta fase do trabalho serão apresentados os dados relativos aos percursos dos adultos, obtidos a partir da análise do conteúdo dos inquéritos por questionário e por entrevistas e dos portefólios e/ou trabalhos dos dois sujeitos, bem como as reflexões que extraímos da análise desses dados.

O inquérito por questionário foi aplicado no primeiro encontro com os adultos, em meados de abril de 2012, algum tempo antes do primeiro contacto com o processo de RVCC. As entrevistas foram realizadas no centro de Braga, nas proximidades das casas de cada um dos adultos. A primeira foi efetuada na primeira semana de maio de 2012, aproximadamente três semanas após o início do processo do RVCC; a segunda, em meados de agosto, numa fase já avançada do envolvimento dos adultos com o processo. Nesta última entrevista, foi pedido aos adultos permissão para ler e analisar os trabalhos produzidos nas áreas de competência a que tiveram formação complementar e/ou os respetivos portefólios reflexivos de aprendizagem, onde estão incluídos as suas autobiografias, assim como todos os documentos elaborados ao longo do seu percurso pelo processo de RVCC, organizados segundo determinados critérios exigidos pelo CNO.

Porém, tal como alertamos no capítulo anterior, as informações que encontramos na análise dos materiais que os adultos nos concederam não foram iguais nos dois casos. Esta realidade explica-se devido a dois fatores: Pedro apenas nos deixou consultar a sua história de vida, mesmo já estando quase a terminar o seu processo; Inês, como se encontra numa fase de reconhecimento de competências e a frequentar formação complementar, ainda não está a elaborar o seu portefólio e os trabalhos que tem produzido foram pedidos pelos formadores, para lhe serem reconhecidas as competências previstas nas diversas unidades de competências de cada área de competência-chave.

1.1. O percurso de Pedro

Pedro nasceu em 1970, numa freguesia do concelho de Braga, no seio de uma família de sete pessoas (pai, mãe e quatro irmãos) cuja subsistência dependia de uma empresa familiar de venda de produtos alimentares. A sua mãe era doméstica e o seu pai empresário. Ambos possuíam a 4ª classe.

Até ao 7º ano de escolaridade, Pedro frequentou a escola no ensino regular, sem retenções. Já no 8º ano, não conseguiu alcançar sucesso a uma das disciplinas, Físico-química, pelo que ficou retido nesse mesmo ano de escolaridade, durante dois anos, ainda no ensino diurno.

No ano letivo seguinte, na tentativa de obter a certificação do 9º ano, matriculou-se no ensino noturno, num curso geral de Administração do Comércio, o qual frequentou durante dois anos. No entanto, Pedro continuou a não conseguir obter sucesso à mesma disciplina e, aos dezoito anos, acabou por abandonar a escola.

Durante o tempo em que estudou à noite, Pedro passava os seus dias na empresa, auxiliando o seu pai. Até que o gosto pelo trabalho que executava fê-lo abandonar definitivamente a escola, mesmo contra a vontade da sua mãe, para ir trabalhar com o seu pai, que desde muito cedo lhe havia incutido o valor do trabalho, envolvendo-o nas tarefas da empresa.

Aos 22 anos, Pedro passou a dirigir a empresa até bem perto dos dias de hoje. Atualmente, encontra-se desempregado. Devido às exigências do centro de emprego, mas também à sua vontade de concluir os estudos, inscreveu-se no processo de RVCC numa escola do centro de Braga.

Todas estas informações foram obtidas a partir da primeira entrevista realizada, que possibilitou conhecer melhor o adulto e saber algumas informações biográficas que serão fundamentais para a compreensão do seu trajeto de literacia.

O tempo da escola

A análise dos dados, em função da segunda categoria da grelha de análise, “práticas de literacia na época escolar”, permitiu concluir que o trajeto escolar de Pedro foi bastante conturbado. Passou por várias instituições: um Externato, local onde frequentou o primeiro ciclo; uma Escola Preparatória, onde concluiu o 5º e o 6º anos de escolaridade; uma Escola Secundária, na qual frequentou os restantes anos escolares.

Frequentou diferentes sistemas de ensino: o diurno – até aos 16 anos – e o noturno – dos 16 anos aos 18 anos de idade. Contudo, apesar de ter saído da escola com 18 anos, não conseguiu concluir o 8º ano de escolaridade.

De todas os estabelecimentos de ensino referidos, Pedro destacou algumas características positivas e aprendizagens importantes que foram marcando a sua vida, nomeadamente os valores, atitudes, o respeito e o sentido de autonomia que foi conquistando na sua passagem pelo Externato e pela Escola Preparatória. Este facto confirma a relevância que se atribui aos dois primeiros ciclos de ensino na aquisição de saberes, valores, atitudes e comportamentos.

“um externato de inspiração cristã, contribuiu muito para a minha formação enquanto pessoa, pois há valores morais que me foram transmitidos, que ainda preservo e procuro transmitir aos meus filhos, como o ser amigo do próximo, o respeito, a honestidade, a lealdade, entre outros”
(Portefólio)

“... [Escola Preparatória] aprendi outras coisas, como ser autónomo e responsável...” (Portefólio)

Para estabelecer o primeiro contacto e desde logo conhecer as suas práticas de literacia e as funções que lhes atribui, foi pedido a Pedro que respondesse a um questionário. Na primeira fase da análise deste questionário, centramo-nos sobretudo nas seguintes questões: Q. II.4. (“No tempo em que andava na escola, lia”), Q.II.5. (“Quando lia coisas sem ser para a escola, lia sobretudo para”), Q.III.1. (“No tempo em que andava na escola, escrevia”).

Os dados obtidos nestas questões mostram que, durante o seu percurso escolar, as práticas de literacia de Pedro foram bastante diversificadas. Segundo os dados recolhidos, Pedro lia frequentemente os livros da escola, livros técnicos, jornais, revistas, contas, faturas, folhetos de publicidade, instruções, manuais de instruções e legendas de filmes (Q II.4.).

Quanto à escrita, fazia os trabalhos de casa, preenchia formulários e faturas, escrevia instruções, anúncios e relatórios (Q III.1.). Recorria à leitura e à escrita, sobretudo para se manter informado, para entretenimento, por curiosidade, para aprendizagem e para resolver problemas do seu quotidiano (Q II.5.).

Assim, algumas questões se levantam: por que razão Pedro, na sua adolescência, frequentando ainda a escola, lia e escrevia faturas, contas e relatórios?; por que se interessava por manuais de instruções, folhetos de publicidade e livros técnicos?; por que motivo o adulto, enquanto estudante, recorria à leitura e à escrita para resolver questões de trabalho e do seu dia-a-dia?. Estas questões surgem sobretudo pelo facto de se tratar de um adolescente e de, regra geral, estes hábitos de leitura e escrita não serem comuns nesta faixa etária.

Estas aparentes incoerências dissipam-se quando se constata, na análise dos dados obtidos na entrevista, que todo o seu percurso escolar parece ter sido marcado pelo seu interesse acentuado pelo trabalho desenvolvido na empresa familiar.

Quando chegava a casa da escola, Pedro fazia os trabalhos de casa e, de seguida, tratava de alguns documentos da empresa, como tirar faturas e passar recibos; por vezes, era encarregue de depositar dinheiro no banco; nas férias, tinha por hábito fazer o percurso de vendas com o pai.

“Fazia os trabalhos de casa. De outras coisas, algum trabalho que o meu pai precisasse para a empresa. Tirar faturas, que na altura era manual, passar recibos...” (1ª entrevista)

“Comecei cedo a fazer depósitos. O banco ficava a 200 metros do escritório e ele de novo me incutiu a responsabilidade de levar dinheiro ao banco. Nas férias escolares, ia com ele visitar os clientes. Havia clientes que me conheciam desde criança.” (1ª entrevista)

Efetivamente, Pedro refere que na época em que era estudante, o pai sempre fez questão de o envolver nas questões da empresa, pois considerava que esta era uma forma de o incentivar para os negócios da família e de o fazer “crescer”.

“O meu pai sempre me incutiu aquela coisa de seguir na empresa.” (1ª entrevista)

“...Ele desde novo me colocou a trabalhar, para fazer ganhar aquele gosto.” (1ª entrevista)

“Era a responsabilidade que eu tinha.” (1ª entrevista)

Foi esta mesma dedicação à empresa que orientou e influenciou as suas preferências ao nível da leitura e escolhas ao nível escolar. Com efeito, as suas leituras preferidas eram os manuais de contabilidade e livros técnicos acerca dos produtos. Também quando decidiu frequentar o ensino noturno, optou por seguir um curso geral de Administração do Comércio.

“O último ano que frequentei foram disciplinas no terceiro ano desse curso, geral de administração do comércio, que equivalia ao 9º ano.” (1ª entrevista)

A razão da escolha do curso foi o facto de ter começado a trabalhar numa empresa familiar, como meu pai e irmão. Das disciplinas que compunham o curso, destaco a disciplina de Contabilidade e Mecanografia pela importância no meu emprego.” (Portefólio)

“Os manuais que tinha. Gostava imenso de contabilidade. (...) E eu gostava de estar ali entretido a ler aqueles manuais (...).” (1ª entrevista)

“Na altura estava no escritório e lia jornais, revistas, coisas técnicas acerca dos produtos (...).” (1ª entrevista)

Durante a sua passagem pela escola, aparentemente, Pedro não teve graves dificuldades na leitura, compreensão e escrita. Pedro afirma que lia e escrevia bem, sem grandes dificuldades e que não costumava recorrer à ajuda externa para esclarecer dúvidas, visto que raramente sentia essa necessidade.

“Dificuldade, dificuldade, não. Poderia às vezes uma questão ou outra, em algum trabalho, a português. Mas, não...” (1ª entrevista)

*“Entrevistadora – Considera que na altura escrevia e lia bem?
Pedro – Sim” (1ª entrevista)*

“Não tenho dificuldades em escrever, porque as encomendas eram feitas à mão, as faturas eram feitas á mão, as cartas para os fornecedores eram escritas à mão, para clientes eram à mão...” (1ª entrevista)

Talvez devido a esta facilidade de leitura e escrita, a disciplina de língua portuguesa não tenha constituído para si um obstáculo. Pedro gostava de ler em voz alta e os textos que lia nas aulas, na sua opinião, eram interessantes. Contudo, o método utilizado, no seu ponto de vista, não incentivava nem cativava, pois tratavam-se apenas de aulas de leitura e interpretação.

“As aulas eram de leitura e interpretação. Gostava, mas não cativavam muito. Era um aluno médio, que gostava de ler em voz aula. Os textos que lia eram interessantes.” (1ª entrevista)

Curiosamente, a conceção de Pedro das aulas de Língua Portuguesa está associada quase exclusivamente à leitura. Pedro autocaracterizou-se como tendo sido um aluno razoável, salvaguardando, pese embora, o seu gosto pela leitura em voz alta, prática que parece ter sido recorrente nas aulas de língua materna. Note-se, porém, que apesar desta preferência pela leitura, parece que o facto de as aulas serem de leitura e interpretação, tornavam-nas, na sua opinião, pouco motivantes. Assim, a leitura era, ao mesmo tempo, fator de aproximação e afastamento do sujeito face à disciplina.

Nesta fase da sua vida é, ainda, importante destacar o facto de Pedro, ao longo da sua infância, ter tido sempre acesso a jornais, revistas e livros. O adulto afirmou que o seu pai tinha o hábito de comprar jornais e revistas e que costumava lê-los, principalmente no período em que se encontrava a trabalhar de dia e a estudar à noite.

“De dia, ler jornais e essas coisas era de dia, no escritório. Na altura estava no escritório e lia jornais, revistas, coisas técnicas acerca dos produtos.” (1ª entrevista)

As práticas de leitura surgem, assim, sempre como as mais valorizadas por Pedro, quer em contexto escolar, quer como atividade de lazer, já que, ao longo da entrevista e do questionário, deixou claro, não só o seu gosto e aptidão para esta prática, como também a sua utilidade.

Também nos seus tempos livres, a leitura parece ter sido parte integrante do seu quotidiano. Esta preferência é também visível na análise do questionário visto que, segundo os dados fornecidos pelo adulto, nos seus tempos livres, Pedro lia para se manter informado, para se distrair, aprender, descobrir coisas novas, ou mesmo resolver questões de trabalho ou tratar de situações do dia-a-dia (Q. II.5) com muita frequência.

Em relação à escrita, esta era praticada quase exclusivamente para a escola, para fazer os trabalhos de casa, por exemplo ou, então, para tratar de situações burocráticas ou resolver questões de trabalho. Tal como Pedro afirma:

“...Escrever era o essencial para a escola. Sempre foi assim... Não tenho dificuldades em escrever, porque as encomendas eram feitas à mão, as faturas eram feitas à mão, as cartas para os fornecedores eram escritas à mão, para clientes eram à mão...” (1ª entrevista)

É ainda de salientar, no percurso escolar de Pedro, o seu desempenho à disciplina de Físico-química. Foi a desmotivação para essa disciplina que o impediu de concluir o 8º ano de escolaridade, uma vez que não conseguiu obter sucesso quer no ensino diurno, quer no noturno.

“...porque então desisti do diurno e fui para o noturno. Era por anos. Na altura tinha-se que fazer disciplinas. E deixando uma cadeira, no ano seguinte tinha de fazer a cadeira que tinha deixado. Uma delas era físico-química, que eu não achava motivante e fui deixando. (...) No ano seguinte, fiz as outras e deixei aquela por fazer.” (1ª entrevista)

“Entrevistadora – Portanto, andou alguns anos a tentar fazer físico-química. Como não conseguiu, deixou o diurno e foi para o noturno.

Pedro – Desisti, exatamente. E à noite foi exatamente a mesma coisa.” (1ª entrevista)

O gosto pelo trabalho que, enquanto estudante, foi desenvolvendo na empresa pode ter sido a causa dos resultados insatisfatórios de Pedro na escola, principalmente, no ensino noturno. A partir do indicador “referências às suas principais dificuldades”, verificamos que em reuniões de encarregados de educação, o pai de Pedro foi alertado para a sua falta de atenção e concentração, bem como para o facto de frequentar as aulas visivelmente cansado.

“... houve uma altura em que os professores inicialmente não compreendiam muito bem por que chegava cansada à escola, a concentração não era a melhor, se calhar com o pensamento num trabalho que tinha de fazer e não tinha feito...” (1ª entrevista)

Esta conjuntura acabou por levar Pedro a desistir definitivamente dos estudos e ir trabalhar com o seu pai, aos dezoito anos.

“Com o passar do tempo, o curso [Curso Geral de Administração e Comércio] tornou-se desmotivador pois, para além de algumas disciplinas não me despertarem qualquer interesse, a conciliação com o trabalho também não ajudou porque era cansativo, o que me levou a desistir.” (Portefólio)

Por outro lado, sabemos que as circunstâncias familiares podem ser determinantes na relação dos sujeitos com a escola. Assim, da análise dos dados incluídos no indicador “referências à influência da família”, da categoria “práticas de literacia na época escola”, sobressai sobretudo que os grandes impulsionadores do abandono escolar de Pedro poderão ter sido o seu pai e a importância que este depositava na empresa, levando-o a motivar desde muito novo Pedro para os negócios. A mãe, embora não concordando com a decisão, teve de

aceitar, visto que era necessário dar continuidade aos negócios e que Pedro já tinha decidido o que pretendia para o seu futuro. De resto, ao longo da entrevista, Pedro vai tecendo alguns comentários que permitiram tirar essas ilações.

“Entrevistadora – Os seus pais, acha que eles valorizavam a escola?”

“Pedro – Valorizavam, mas é aquela coisa. O meu pai tinha uma empresa, que era uma empresa de futuro. Só que a vida nunca corre como as pessoas perspetivam. Ele faleceu cedo... com os seus 53 anos. E foi logo uma rutura que se deu. Claro, a empresa estava em crescimento... O meu pai sempre me incutiu aquela coisa de seguir na empresa. Foi isso também que me levou a sair do ensino.” (1ª entrevista)

“...Saí da escola para me dedicar à empresa.” (1ª entrevista)

“...a minha mãe era doméstica e não queria que eu interrompesse os estudos, mas...” (1ª entrevista)

Do abandono escolar aos dias de hoje

Tal como já foi referido, aos dezoito anos, depois de abandonar a escola, Pedro foi trabalhar definitivamente para a empresa da família de venda de produtos alimentares. Aos vinte e dois anos, passou a gerir por sua própria conta o negócio da família, emprego que manteve até aos 42 anos (idade atual). Aos vinte e quatro anos, Pedro casou-se e mudou-se para o centro de Braga. Atualmente tem dois filhos, que atravessam a fase da adolescência.

Em relação às suas práticas de uso de textos, numa primeira análise das respostas ao questionário, Pedro parece não ter alterado os seus hábitos e práticas de literacia desde que saiu da escola. Esta conclusão advém da análise das respostas às seguintes perguntas do questionário: Q. IV.1. (“Hoje, no seu dia-a-dia, com que frequência lê”); Q.IV.2. (“Quando lê, lê sobretudo para”); Q.V.1. (“Com que frequência costuma escrever”); Q. V.2. (“Quando escreve, escreve sobretudo para”).

Com efeito, verificamos que Pedro afirma que continuou a ler regularmente jornais, revistas, livros técnicos, recados, cartas, *e-mails*, contas, faturas, recibos, folhetos de publicidade, rótulos de produtos, legendas de filmes e informações na internet (Q.IV.1). Lê sobretudo, à imagem do que acontecia na época em que era estudante, para se manter

informado, para se distrair, por curiosidade, para aprendizagem, para tratar de situações do cotidiano e auxiliar familiares e amigos (Q.IV.2.).

Assim, concluímos que, desde que abandonou a escola até aos dias de hoje, ou seja, na fase adulta, Pedro parece ter sido e continuar a ser um leitor assíduo.

Em relação às práticas de escrita, estas também não se distanciaram daquilo que eram quando frequentava a escola. O adulto continuou a escrever recados, notas, apontamentos, mensagens, e-mails, avisos, instruções e continuou a preencher formulários e impressos (Q.V.1). Pedro afirmou continuar a escrever para se manter informado, se distrair, auxiliar familiares e amigos, responder a recados e a cartas de familiares e resolver questões relacionadas com o trabalho e para estudar (Q.V.2.). É sobretudo, e naturalmente, uma escrita utilitária.

Estas informações suscitaram-nos algumas dúvidas: por que razão Pedro escreve para se manter informado?; por que motivo escreve para estudar se já não frequenta a escola?. Os dados sistematizados em função da categoria “Práticas de literacia após o abandono escolar” da primeira entrevista permitem, até certo ponto, completar as informações e esclarecer estas dúvidas.

Assim, apuramos que, efetivamente, Pedro não escreve para se manter atualizado, continuando a praticar a escrita apenas em casos específicos como preenchimento de formulários, escrever e-mails ou SMS e um ou outro recado (Q.VI.1. – “Tente recordar o que leu e o que escreveu na última terça-feira e no último domingo e registe nas tabelas abaixo”). Deste modo, também com este sujeito é possível verificar a maior frequência da leitura e um conseqüente maior afastamento da escrita, prática que, em muitos contextos sociais, é de facto especializada. Pedro afirma:

“Escrever para me manter informado...ler sim, agora escrever não.” (1ª entrevista)

Curiosamente, na entrevista, Pedro confessou que escreve e lê mais agora enquanto adulto do que quando era estudante. O motivo desta pequena mudança parece ter sido o crescimento dos seus filhos, já que Pedro tem por hábito ajudá-los nas tarefas da escola. Mas

será também porque, como adulto, assume outros papéis sociais que exigem mais escrita e mais leitura.

“Entrevistadora – Acha que lê mais e escreve mais agora ou antes?”

Pedro – Agora. Também escrevo mais agora.” (1ª entrevista)

“...com o crescimento dos filhos, quando eles entraram para a escola. Ajudá-los a fazer os trabalhos...” (1ª entrevista)

“Há certas coisas que vão lendo, porque gosto de estar informado em relação aos filhos. E vejo os testes. E ver porque é que ele errou. Tanto a matemática quer a outra disciplina.” (1ª entrevista)

Em relação às dificuldades na leitura e na escrita, ao longo da primeira entrevista, concluímos que Pedro, tal como na fase de estudante, continua a afirmar ler e escrever bem, sem dificuldades. Desta forma, confirma as respostas fornecidas no questionário às perguntas Q.IV.3. (“Quando lê sente dificuldades em compreender textos?”) e Q.V.3. (“Quando escreve sente dificuldades?”), às quais o adulto respondeu que não. E, ainda, às questões Q.IV.5 (“Como avalia as suas competências de leitura”) e Q.V.5 (“Como avalia as suas competências de escrita”), cuja resposta foi “plenamente suficientes”, nas duas questões.

No entanto, a sua a conceção de escrita é talvez um pouco redutora e simplificada, aliás como a do senso comum sobre o domínio da língua, pois para Pedro escrever bem também é “não dar erros” e fazê-lo de forma que todos entendam “o que se quer dizer”. Quanto à leitura, para o adulto ler bem é “compreender o que se lê”, obviamente, conceção adquirida na escola.

“Ler bem é compreender o que se lê. Escrever bem é não dar erros e escrever de maneira que se perceba o que quer dizer.” (1ª entrevista)

Por outro lado, Pedro é da opinião de que para se ler bem e para se compreender melhor os textos que lê não é necessário ter habilitações. No questionário, na pergunta Q.IV.4 – “se tivesse mais habilitações lia mais”, o adulto referiu que “discorda totalmente”.

Em relação à escrita, a sua opinião é completamente diferente. Na questão Q.V.4 “Se – tivesse mais habilitações escrevia melhor”, Pedro respondeu que “concorda”; na pergunta Q.V.4 – “Se tivesse mais habilitações escrevia mais”, afirmou que “concorda totalmente”.

Esta sua opinião acerca da relação das habilitações com a escrita e a leitura é igualmente defendida na entrevista. Às concepções de leitura e de escrita anteriormente expostas, Pedro acrescentou uma opinião muito peculiar em relação à leitura, dizendo que “a leitura não escolhe extratos sociais”:

“ Quem tem habilitações acho que pelo menos escrever. Ler... Acho que a leitura não escolhe extratos sociais... depende do gosto...” (1ª entrevista)

Ao longo da entrevista apercebemo-nos ainda de outras pequenas mudanças na vida de Pedro, ao nível de práticas de usos de textos. Pedro, enquanto adulto, recorre aos suportes informáticos, tanto no seu trabalho diário na empresa, como para pesquisas e para comunicações.

“ Leio jornais diários, internet... Há sempre coisas novas a aparecer. Essencialmente é isso.” (1ª entrevista)

“Algumas notícias que queira saber mais detalhes e vou pesquisar...” (1ª entrevista)

“Na empresa, no mínimo, existia um computador pessoal para cada vendedor. Era manual as nossas encomendas, não é. A faturação é que já era computadorizada.” (1ª entrevista)

Para além disso, passou a gerir todas as contas da família, como as contas do banco, a eletricidade, a água e toda a correspondência. É, também, Pedro que abre a correspondência e que trata de qualquer assunto burocrático que possa surgir. Quando tem dúvidas, esclarece-as, comunicando diretamente com a instituição, por exemplo, ou mesmo recorrendo a determinados serviços de apoio, como as agências.

“Há sempre aquelas faturas, não é, água, luz, eletricidade, telefone, gás...” (1ª entrevista)

“Entrevistadora – E em relação à correspondência quem é que trata da correspondência/comunicação com as instituições como bancos, finanças, etc.?”

Pedro – Sou eu. Sou eu que trato de tudo” (1ª entrevista)

Dificuldade poderá surgir... uma ou outra palavra, num ou noutra documento, num extrato bancário, mas isso, tiro as dúvidas telefonando ou ir a uma agência para ser esclarecido...” (1ª entrevista)

Uma outra particularidade na vida de literacia de Pedro, enquanto adulto, é o facto de ir às compras, aos supermercados, e ter por hábito verificar as informações dos produtos, os rótulos e os preços. Provavelmente, esta prática deve-se à sua profissão, isto é, ao facto de ter trabalhado na venda de produtos alimentares.

“Depois, a esposa deixa a lista e normalmente sou eu que vou às compras...” (1ª entrevista)

“Preços e informações dos produtos. Isso é essencial. A validade, a quantidade, a relação preço/qualidade e preço/quantidade.” (1ª entrevista)

Estes seus hábitos parecem ter-se intensificado depois de ter ficado desempregado. Uma vez que agora tem mais tempo livre, dedica-se à família, a procurar emprego na internet e a ler, tal como o adulto referiu:

“O meu dia começa às 7:30, tomamos o pequeno-almoço juntos, coisa que anteriormente não fazia e é bastante agradável. Portanto, arranjamo-nos, a esposa vai para o trabalho, os miúdos vão para a escola e eu vou comprar o jornal. Depois, a esposa deixa a lista e normalmente sou eu que vou às compras. Há dias em que a esposa faz o almoço e almoçamos os quatro. Há outros em que almoço eu e só com os filhos...” (1ª entrevista)

“Leio jornais diários, internet... Há sempre coisas novas a aparecer. Essencialmente é isso. Ainda hoje sai um produto novo e eu tento saber o porquê e para que é que ele surgiu, se vem substituir um outro que estava no mercado e este que está mais atual saber as características. Portanto, gosto ... gosto de me manter atualizado, porque também estou a procurar emprego na área.” (1ª entrevista)

Resta ainda referir que, enquanto preenchia o questionário, num determinado momento, Pedro confessou que, ao longo dos anos, foi sentindo que tinha procedido mal ao abandonar os estudos, desejando um dia voltar à escola, pelo menos para terminar a escolaridade obrigatória.

A passagem pelo RVCC

Uma vez desempregado, o IEPF (Instituto do Emprego e Formação Profissional) encaminha Pedro para um CNO a fim de concluir a escolaridade obrigatória. Desta forma, não por livre vontade, o adulto recorreu, então, a um CNO no centro de Braga cujos técnicos o aconselham a concluir o 9º ano a partir do processo RVCC. Assim, o destino encarregou-se de dar cumprimento a um desejo remoto de Pedro, o de concluir a escolaridade obrigatória.

“Estou lá para aprender... e reconhecer que já me arrependi de não ter continuado a estudar. Mas isto não é de agora, já foi há muito tempo.” (1ª entrevista)

“Já tinha pensado em voltar à escola, mas noutros moldes.” (1ª entrevista)

Apesar desta sua intenção, Pedro não se inscreve por iniciativa própria, devido à conceção, de certa forma negativa, que possuía deste processo das Novas Oportunidades, resultante do conhecimento que já tinha acerca do seu funcionamento e procedimento. Os dados presentes na categoria de análise da primeira entrevista evidenciaram claramente a sua posição em relação ao processo. Sensivelmente um mês após a sua inscrição, Pedro classificou-o como sendo uma “boa iniciativa”, mas pouco exigente, que promove o “facilitismo”, de certa forma reproduzindo o discurso corrente sobre estas medidas da política educativa e formativa nacional. Esta sua opinião perdurou, estranhamente, ao longo da sua passagem pelo RVCC, uma vez que foi reiterada na segunda entrevista que decorreu já numa fase quase terminal do seu processo:

“É uma boa iniciativa, mas tinha de ser mais exigente. Praticamente, baseia-se na história de vida.” (1ª entrevista)

“Acho que não vai mudar nada, pois é puro facilitismo.” (1ª entrevista)

“Acho que devia ser um bocado mais exigente. Devia ser mais exigente. Para se ter a certeza que se sabe. Pronto, há muitos colegas, vê-se mesmo que têm assim mais dificuldades e vão acabar por obter o certificado na mesma.” (2ª entrevista)

“Eu não ia para lá com muitas expectativas.” (2ª entrevista)

“Não, não. O que eu ia encontrar lá, eu já sabia.” (2ª entrevista)

Assim, quando questionado acerca da forma como estava a decorrer o RVCC, Pedro confessou que deveria ser levado a cabo de forma diferente. A opinião que ressaltou da leitura dos dados da segunda entrevista, na categoria de análise “Resultados alcançados com o RVCC”, no indicador “Referências à representação que o sujeito tem acerca do RVCC”, é a de que deveria haver mais sessões de formação e não estar exclusivamente focado na história de vida, valorizando mais as competências adquiridas nas sessões de cada uma das áreas de competências.

“Eu fui lá uma dúzia de vezes, se tanto, e saio de lá com o certificado.” (2ª entrevista)

“...em vez de estarem uma hora ou hora e meia num dia, se estão desempregadas, se têm disponibilidade de tempo, poderiam ir lá duas horas, três horas e assimilar mais as matérias...” (2ª entrevista)

“...o tempo em si, se calhar até era o ideal. Mas, em vez de irem uma vez por semana ou duas, iam todos os dias, por exemplo.” (2ª entrevista)

De facto, é notória a importância que o adulto atribuiu às sessões de formação, bem como aos saberes adquiridos neste contexto, como concluímos através da observação dos dados sobre “Referências aos resultados práticos das aprendizagens na vida pessoal, social e profissional”, da categoria “Práticas de Literacia no RVCC”. Pedro reconheceu que os trabalhos realizados foram de bastante utilidade para a sua vida pessoal e profissional, nomeadamente, os realizados no âmbito das áreas de competência de Matemática para a

Vida e de Tecnologias de Informação e Comunicação, visto serem trabalhos mais práticos e se relacionarem com a atividade profissional que sempre exerceu. O adulto realçou também a importância da área de competência de Linguagem e Comunicação, por ter lembrado o conhecimento explícito da língua (por exemplo, os verbos), bem como de Francês, por lhe ter permitido falar, ler e compreender numa língua já um pouco esquecida.

“Entrevistadora - E por que é que gostou de fazer esses trabalhos?”

Pedro – Tinha a ver com a minha vida práticas. E TIC também. Também gostei de fazer as colagens, os textos, imagens...” (2ª entrevista)

Nos tempos de hoje temos de saber analisar as faturas que nos chegam à mão, porque estamos mais suscetíveis a ser enganados. E a pessoa se souberem analisar uma fatura, podem dar com o erro, que o está a prejudicar...” (2ª entrevista)

“Já não ouvia francês há muito tempo, só mesmo uma vez em filmes que ouvia... Uma pessoa vai apanhando e vai traduzindo o que eles querem dizer sem estar a olhar para a legenda. E em português também, não é, há aqueles verbos muito parecidos, não é...” (2ª entrevista)

Entrevistadora – Então veio acrescentar alguma utilidade?

Pedro – Exatamente”. (2ª entrevista)

Em contrapartida, reconheceu que muitos destes trabalhos que teve de realizar, como a análise de faturas, cálculos de percentagens, trabalhar com as novas tecnologias, já eram práticas correntes no seu dia-a-dia, pelo que a utilidade referida foi transferida para os seus colegas, os quais notou que tinham dificuldades nesses contextos. Assim sendo, o adulto afirmou que os trabalhos não constituíram novidade para si e que não aprendeu “nada de novo”.

“Para ser sincero não aprendi nada de novo.” (2ª entrevista)

“Entrevistadora – Considera importante a elaboração desses trabalhos? [...] Todos esses trabalhos que foi fazendo, análise de faturas, biografia...”

Pedro – É, é importante. Para mim não veio acrescentar nada, porque eu já sabia. Mas, é importante.” (2ª entrevista)

Partindo da utilidade dos trabalhos quisemos perceber qual a importância que Pedro atribui ao Certificado que posteriormente obterá. Assim, nas “Referências à utilidade prática do certificado na sua vida profissional, social e pessoal”, no âmbito da categoria “Resultados

alcançados com o RVCC”, é possível verificar que o adulto parece não acreditar que o diploma possa contribuir para uma melhoria da sua situação profissional. Pedro mencionou, inclusivamente, que as entidades empregadoras não têm qualquer interesse num certificado obtido nestas condições e que as pessoas que recorrem a estes processos, com vista a uma melhoria do currículo, fazem-no enganados.

“Mas há pessoas que foram e meteram-se nesses processos numa expectativa de “o meu currículo vai melhorar e vou arranjar um emprego...”. E isso não corresponde à verdade...” (2ª entrevista)

*“Entrevistadora – O Certificado, no fundo, não vem acrescentar nenhuma mais-valia?
Pedro – No meu ver, não. No meu ver, não. Não, porque até as entidades empregadoras não veem nisso uma melhoria e sabem que é um facilitismo, que foi ali para a estatísticas de Portugal subirem, para não haver tanto abandono escolar. E isso, pronto.... A meu ver, não...” (2ª entrevista)*

Mesmo considerando que o certificado não lhe trará nenhum benefício em termos profissionais, Pedro deixou escapar, nas suas declarações, uma réstia de esperança. Admitindo que, embora não acredite, gostaria que o diploma o pudesse ajudar a encontrar um trabalho na sua área. Para além disso, quando confrontado com uma possível situação de entrevista de emprego na qual lhe seria exigido a escolaridade obrigatória, o adulto consentiu que o certificado, mesmo tendo sido obtido no contexto de RVCC, realmente poderia ser uma arma a seu favor.

“Entrevistadora – Não será o certificado que vai acrescentar grandes mudanças a nível profissional, pelo que me disse até agora.

Pedro – Não. Penso que não. Espero que sim, mas penso que não... Mas não, não....Não vai, não vai...” (2ª entrevista)

“Entrevistadora – Imagine que concorre a um emprego, nunca lhe perguntaram se tem a escolaridade obrigatória? Não acha que agora levando o certificado se calhar era mais fácil?

Pedro – Sim. Neste sentido sim.” (2ª entrevista)

Porém, Pedro parece convicto que, ao nível profissional, tem muito mais interesse e utilidade o curso que frequentou de Higiene Alimentar, do que o RVCC. A utilidade que

atribuiu a este curso assenta sobretudo no facto de considerar que aprendeu efetivamente algo ao frequentá-lo, visto que teve de assistir às sessões de formação das 14 horas às 17 horas, de segunda-feira a sexta-feira, durante vinte dias e que para obter o certificado, o qual incluiu a classificação obtida, foi-lhe exigido a realização de um exame.

“O certificado em si, não. Não, não. Tem mais utilidade uma formação que eu fiz em Higiene Alimentar.” (2ª entrevista)

“Foi do dia 2 ao dia 28. Acho que foram 20 dias, tirando sábados. Mas eram 20 dias, das duas às seis da tarde. Ai já deu para assimilar as ideias fundamentais, não é. Agora neste não. Uma hora e meia à noite, não é ...” (2ª entrevista)

“... no final fizemos testes ” (2ª entrevista)

É fundamental, ainda assim, ressaltar que, se Pedro não conseguiu reconhecer grandes vantagens em frequentar o RVCC, ao analisarmos os dados recolhidos, na segunda entrevista, sobre “Práticas de literacia no RVCC”, parece-nos evidente um aumento de práticas e literacia no seu quotidiano. Estas práticas têm lugar na sua vida pessoal, nos seus momentos de lazer, para enriquecimento do currículo (como o caso do curso de Higiene Alimentar) e, também, no âmbito do RVCC. Para além dos trabalhos realizados no âmbito das diversas áreas de competência, Pedro está a construir o seu portefólio, atividades que mobilizam práticas de escrita e leitura diversificadas por meio de uma multiplicidade de textos (jornais, revistas, cartas, fichas de trabalho, computador, internet, etc.).

“...Francês tenho tido que traduzir textos, não é, expressar também. Em Matemática...fazer, portanto elaborar esquemas de consumo ..., analisar uma fatura de água, luz. Eu escolhi uma de eletricidade, porque tinha os gráficos, não é, que ajudavam, médias também, em relação a Matemática, medidas de casa para uma planta da casa” (2ª entrevista)

“Em Linguagem e Comunicação, portanto, a maneira como uma pessoa se expressava...” (2ª entrevista)

“... foi mais à base da oralidade, ler um texto, cada um leu um parágrafo ou dois e o técnico avaliou em função disso.” (2ª entrevista)

“Principalmente é os jornais, na internet...” (2ª entrevista)

Aliás, o próprio adulto afirmou que, desde que se inscreveu no RVCC, tem lido e escrito mais do que antes da sua inscrição, não só com vista à realização do que lhe era pedido pelos profissionais que acompanham o seu processo, mas também para se distrair.

“Entrevistadora – Tem lido e escrito mais agora que frequenta o RVCC?”

Pedro – Sim, sim, sim... Para fazer os trabalhos e para me distrair...” (2ª entrevista)

“Principalmente é os jornais, na internet, ainda continuo, um ou outro livro que vêm agora com os jornais, não é...” (2ª entrevista)

Outra conclusão importante, resultante da análise das informações recolhidas na segunda entrevista de Pedro, em relação à importância dos trabalhos realizados no âmbito das áreas de competência-chave, das sessões de formação frequentadas para o RVCC e do curso de Higiene Alimentar, é a de que, curiosamente, o adulto conferiu grande importância aos conhecimentos adquiridos em contexto formal e pela via formal em detrimento das aprendizagens não-formais ou informais. Aliás, como constatamos, para ele, o RVCC deveria ser realizado de uma forma semelhante ao curso de Higiene Alimentar e basear-se menos na história de vida, ou seja, nas aprendizagens adquiridas em contextos não-formais e/ou informais.

Concluimos, então, que o curso parece ter vindo a decorrer de acordo com o que para o adulto já era expectável, isto é, sem lhe impor grandes dificuldades, pelo menos para si próprio. Nas duas entrevistas, Pedro declarou não ter sentido dificuldades, nem nas sessões de formação, nem na realização dos trabalhos.

“Não tenho dificuldades. Há sempre uma ou outra palavra que não sei o significado, mas aí recorro a um dicionário. Também, na escrita, agora com o novo acordo, há sempre algumas dúvidas, mas aí recorro ao Google.” (1ª entrevista)

“ Não, não senti dificuldade nenhuma.” (2ª entrevista)

“Entrevistadora – Para elaborar os trabalhos tem pedido ajuda a alguém?”

Pedro – Não.” (2ª entrevista)

Talvez por não sentir dificuldades, e, sobretudo devido ao facto de ao longo de toda a sua vida sempre ter estado envolvido em diversas práticas e comunidades de prática de escrita e leitura, tal como verificamos na anterior análise do seu percurso de literacia, Pedro conseguiu quase concluir o RVCC, em sensivelmente pouco mais de seis meses. Desta forma, depois de ter frequentado algumas sessões de cada uma das áreas de competência-chave, MV, CE, TIC, LC e LE – Francês, Pedro está atualmente a elaborar o seu portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA), mais especificamente a sua história de vida, para, de seguida, se auto propor a júri.

1.2. O percurso de Inês

Inês nasceu em 1982, no Concelho de Braga, num hospital do centro da cidade. Cresceu em Vila Verde, local onde passou a sua infância e adolescência. A sua família era constituída por pai, mãe e quatro irmãos. Era uma família pobre, por isso, com poucas habilitações. O pai trabalhava no campo, a mãe era doméstica e tanto Inês como os irmãos abandonaram a escola relativamente cedo.

Inês frequentou a escola durante oito anos, reprovando uma vez na 1ª classe e abandonando a escola na 3ª. O último ano que frequentou foi o 6º ano de escolaridade, o qual concluiu com sucesso.

Com 16 anos e devido às dificuldades económicas, Inês decidiu abandonar definitivamente a escola e foi trabalhar. Algum tempo depois, mudou-se para o centro de Braga, à procura de melhores condições de vida, seguindo o exemplo de uma das irmãs e dos pais.

Atualmente, Inês continua a viver no centro de Braga, está casada, tem duas filhas e trabalha como empregada de limpeza.

Motivada pelo exemplo do marido que já tinha obtido o certificado do 9º ano, frequentando um curso EFA, e que se encontra a frequentar o mesmo programa de educação e formação de adultos para obter o certificado de 12º ano, Inês decidiu agora apostar na sua formação, inscrevendo-se no RVCC, num CNO, no centro da cidade de Braga, para concluir a escolaridade obrigatória.

Todas estas informações foram recolhidas na primeira entrevista realizada. Possibilitaram conhecer melhor Inês e saber algumas informações biográficas que serão fundamentais para a compreensão do seu trajeto de literacia.

A época escolar

O percurso escolar de Inês foi bastante complicado devido à situação económica da família. O primeiro ciclo foi frequentado numa Escola Primária da freguesia de Vila Verde, local onde morou. Na 1ª classe Inês reprovou uma vez. Mais tarde, na 3ª classe, desistiu

quase no início do ano letivo, devido, segundo ela, a dificuldades económicas. Regressou no ano seguinte para concluir a escola primária.

Os 5º e 6º anos foram passados numa escola preparatória do Concelho de Vila Verde. No entanto, também o segundo ciclo não foi fácil para Inês. Para poder estudar, teve de trabalhar ao mesmo tempo, pelo que, como já dissemos atrás, foi trabalhadora estudante.

Tal como Pedro, Inês preencheu um questionário, cuja análise permitiu conhecer as suas práticas de leitura e de escrita no seu tempo de escola.

Assim, relativamente às questões Q.II.4. (“No tempo em que andava na escola, lia”) e Q.II.5. (“Quando lia coisas sem ser para a escola, lia sobretudo para...”) apuramos que Inês lia frequentemente contas, faturas, recibos e rótulos de produtos. Embora não tão frequentemente, lia os livros da escola, livros de histórias, poesia, recados, cartas e legendas de filmes. As suas principais intenções eram resolver questões de trabalho e do seu quotidiano, distrair-se, aprender e descobrir coisas novas.

As suas práticas de escrita, assinaladas nas respostas às questões Q.III.1. (“No tempo em que andava na escola, escrevia”) e Q.III.2. (“Quando lia coisas sem ser para a escola, lia sobretudo para”), eram essencialmente a resolução dos trabalhos de casa, elaboração frequente de recados, notas e, por vezes, curiosamente para quem tinha dificuldades escolares, poemas. Inês escrevia para resolver problemas do seu quotidiano e questões de trabalho, mas também para se distrair e passar o seu tempo.

No entanto, algumas das práticas de literacia de Inês parecem pouco comuns para uma criança/adolescente, sobretudo o facto de ler faturas, contas, recibos, rótulos de produtos e o facto de ler e escrever para resolver questões de trabalho ou do seu dia-a-dia. Estas práticas compreendem-se tendo em consideração que Inês, desde muito nova, se viu obrigada a ter de trabalhar em casa e, mais tarde, para poder completar o 2º ciclo, teve mesmo de o fazer como trabalhadora estudante.

De facto, os dados obtidos com a análise primeira entrevista, sobre as “Práticas de literacia na época escolar”, revelam que Inês trabalhou grande parte do 5º ano e durante o 6º como empregada doméstica a tempo inteiro em casa de uma senhora idosa. De entre as várias tarefas que lhe eram incumbidas, era responsável por dar a medicação, ler o correio, faturas e cartas.

“Era trabalhadora estudante. Por exemplo, eu tinha uma patroa, nessa altura, que tinha 87 anos e ela tomava muita medicação. Às vezes vinham receitas novas e eu tinha que ler tudo, o que vinha nas embalagens...” (1ª entrevista)

“E a partir daí o filho encarregou-me de ter de ser eu a ler o que vinha e ela ter que aceitar o que dizia. Eu também é que tinha de fazer as compras, eu é que estava encarregada de tudo o que fosse preciso para casa em termos de despesas, eu é que tinha de ir às compras, e também tinha que ver os rótulos, validades...” (1ª entrevista)

Embora gostasse de estudar, quando chegava a casa da escola, não tinha possibilidades de se dedicar aos estudos, a ler ou escrever. Mesmo os trabalhos de casa eram feitos à pressa, ora porque tinha de ajudar os pais, antes de ser trabalhadora estudante, ora porque tinha as suas tarefas como empregada doméstica. Inês admitiu, ainda, que, quando tinha dúvidas, não podia contar com ajudas externas e tinha que se “desenrascar sozinha”.

“Fazia os trabalhos de casa, umas vezes fazia e outras vezes não fazia. Fazia as tarefas de casa, dos meus pais... E, às vezes, os trabalhos da escola nem, às vezes, uma pessoa chegava-os a fazer... Ou fazia mais atribulado às vezes para fazer e para não levar tarefa na escola.” (1ª entrevista)

“Fazia-os na cozinha, na mesa da cozinha... Às vezes punha-me de barriga para baixo em cima da cama, quando fossem coisas que eram fáceis e que não muito elaboradas...” (1ª entrevista)

“Tinha de me desenrascar sozinha...” (1ª entrevista)

“Não tinha quem me ajudasse...” (1ª entrevistas)

Nos raros momentos que tinha para si, Inês escrevia poemas, como já foi sido referido, ou lia banda desenhada e os manuais escolares, principalmente os de Língua Portuguesa. Enquanto criança/adolescente gostava de aprender, confessando que as lições da escola a fascinavam.

“Lia, gostava muito de escrever poemas, frases... pensamentos. E depois começávamos, na idade dos namoriscos, a escrever tudo o que nos passava pela cabeça escrevíamos. Lia. Gostava muito... Andava sempre... Mesmo os livros da escola eu gostava de os ler. Os antigos... Eu gostava mesmo assim de ler as lições. Gostava... Fascinava-me por ler aquelas lições” (1ª entrevista)

“...gostava muito do livro de português e gostava de ler as lições. Era uma das coisas que eu gostava... E escrever, só se fosse “topicozinhos”, coisas que eu gostava de escrever assim... E às vezes se calhar sem importância...” (1ª entrevista)

“Tinha livros da banda desenhada do pateta.” (1ª entrevista)

Importa aqui salientar que, curiosamente, ao contrário do que aconteceu no caso de Pedro, Inês se recorda de um tipo de livro lido na época de infância: A Banda Desenhada do Pateta, o qual Inês parece ter atribuído bastante significado.

Desta forma, verificamos que, embora em casa Inês não tenha tido grande facilidade em aceder a jornais, revistas ou livros, a sua prática de uso de textos era bastante diversificada, principalmente depois de começar a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo.

O seu gosto pela leitura levou-a, por exemplo, quando começou a ter as suas próprias possibilidades económicas, a comprar pequenos livros de banda desenhada. Na época em que não tinha como comprar, sempre que podia lia os livros da escola para se distrair. Esta realidade de Inês vem comprovar a importância do manual escolar para os alunos, pois, tal como ela, é através dele que muitas das crianças têm o seu contato efetivo e direto com o livro (cf. Choppin, 1992; Dionísio, 2000; Batista, 2004).

“Entrevistadora – Em casa, tinha livros, revistas, jornais?”

Inês – Sim. Tínhamos, só que a bagunça era tal que não dava para essas coisas.” (1ª entrevista)

“Naquela altura não havia assim grandes coisas... Ela não era assim pessoa de comprar jornais, revistas...” (1ª entrevista)

“Era eu que os levava e os comprava. Livros de banda desenhada.” (1ª entrevista)

Apesar de ter reprovado duas vezes, segundo Inês, as suas retenções deveram-se à falta de assiduidade. Aliás, Inês parece não ter sentido grandes dificuldades, ou pelo menos, não produziu comentários nesse sentido, a não ser a inglês e ciências. Os únicos comentários que os professores faziam ao seu desempenho relacionavam-se com os factos de ler muito rápido, não cumprir a pontuação e de dar erros.

Entrevistadora – E na altura que andava a estudar qual era a disciplina que tinha mais dificuldades?

Inês – Era inglês... e talvez, se calhar, ciências...” (1ª entrevista)

“Lia muito rápido e não fazia as pontuações.” (1ª entrevista)

“Era os erros. Em termos de concluir as respostas, eu concluía-as.” (1ª entrevista)

Em síntese, os meios familiar, económico e social de Inês determinaram, em muito, as suas práticas de literacia na época escolar. Inês lia apenas os livros da escola, e pequenos livros de banda desenhada que ela própria começou a comprar, ou, então, faturas, cartas, recibos, receitas que a sua patroa pedia que lesse. Escrevia pequenos recados necessários para resolver questões do seu trabalho e, para se distrair, ia escrevendo poesia, ou pensamentos, típicos de adolescentes. Quanto à prática de uso de textos para escola, os trabalhos de casa eram feitos um pouco à pressa e apenas o que lhe era recomendado pelos professores, pois não podia dedicar o seu tempo a estudar ou a pesquisar na biblioteca, nem sequer a brincar.

Só o que a professora mandava.” (1ª entrevista)

“Entrevistadora – Costumava recorrer à biblioteca?

Inês – Não.” (1ª entrevista)

“Não tínhamos tempo nem para brincar.” (1ª entrevista)

Os pais de Inês, como pessoas que valorizavam acima de tudo o trabalho, nunca a incentivaram nem a apoiaram a prosseguir os estudos. Por essa razão, tal como já foi referido, Inês e os irmãos viram-se obrigados e ter de trabalhar desde muito novos.

“Os meus pais eram assim umas pessoas pouco cívicas. Não eram assim exemplares para pais, o que nos fez crescer muito rápido. Eramos cinco irmãos: três raparigas e dois rapazes. E começamos todos a trabalhar desde pequeninos.” (1ª entrevista)

“Eles nunca nos disseram para sair da escola, mas também nunca nos disseram para estar lá. As necessidades financeiras que eles tinham, nós sentíamos-nos envergonhados com as condições que eles nos mandavam para a escola e assim.” (1ª entrevista)

“Lavava a roupa, cozinhava... o meu pai tinha animais e tínhamos de ser nós a dar comer aos animais. Eram as galinhas... dar-lhes água. O meu pai era muito severo com essas coisas.” (1ª entrevista)

Depois de concluir o 6º ano, sem o apoio dos pais e impulsionada pelas circunstâncias, Inês deixou de estudar, pois teria de se dedicar a tempo inteiro a tomar conta de uma idosa. Como não tinha condições económicas para se sustentar, acabou por ir trabalhar.

“Só que cheguei a um certo tempo, onde eu estava que me propuseram: ou estudava ou trabalhava. E eu optei por trabalhar.” (1ª entrevista)

Do abandono escolar aos dias de hoje

Tal como já foi mencionado, depois de concluir o 6º ano, Inês viu-se obrigada a deixar de estudar. Continuou a trabalhar como empregada doméstica no mesmo local e a exercer as mesmas funções. Algum tempo depois, uma das suas irmãs foi para o centro de Braga à procura de melhores condições de vida, levando consigo os pais. Inês, seguindo o exemplo da irmã e dos pais, foi também morar para essa cidade. Conseguiu arranjar trabalho como caixeira numa loja de bijuteria, durante dezoito meses e dois anos como operária fabril.

Mais tarde, começou a trabalhar como empregada de limpeza, emprego que conseguiu manter até à data da sua inscrição no RVCC.

A análise das questões Q.IV.1. (“Hoje, no seu dia-a-dia, com que frequência lê”); Q.IV.2. (“Quando lê, lê sobretudo para”); Q.V.1. (“Com que frequência costuma escrever”); Q.V.2. (“Quando escreve, escreve sobretudo para”) permite concluir que as práticas de leitura e de escrita de Inês parecem ser ainda as mesmas da época em que estudava.

Inês parece continuar a ler frequentemente contas, recibos, faturas, folhetos de publicidade, rótulos de produtos e legendas de filmes e, com menos frequência, jornais, revistas, livros de histórias, poesia, banda desenhada e manuais de instruções (Q.IV.1). Recorre à leitura para se manter informada, tratar de situações do dia-a-dia e aprender coisas novas (Q.IV.2).

Parece tratar-se, portanto, de uma pessoa que mantém práticas de leitura regulares, sobretudo com o objetivo de resolver situações do quotidiano e do trabalho. Já a leitura para lazer, apesar de menos frequente, continua a ter lugar no quotidiano de Inês.

Ao longo da entrevista, percebemos que quando Inês refere que lê para resolver questões do dia-a-dia e de trabalho, está a referir-se quase exclusivamente a recados ou mensagens pontuais. Inês, enquanto empregada de limpeza, tem de ler os recados que lhe deixam com indicações do serviço.

“Para resolver questões de trabalho, por exemplo, mensagens que ela me deixava para tarefas diferentes. Ou por exemplo, às vezes, iam pessoas lá tratar de assuntos e ela ... queria alguém responsável que cuidasse daquelas pessoas, daquele assunto. (...) E escrevia recado. Também, escrevia recados a ela. (...) eu atendia o telefone aos clientes.” (1ª entrevista)

Em relação à correspondência/comunicação com as instituições oficiais (escola, bancos, serviço social, ...) e à gestão doméstica, estas responsabilidades são do encargo do marido. Uma vez que não mora mesmo no centro de Braga e que o emprego do seu marido é mais central, Inês destitui-se deste cargo.

“Entrevistadora – E em casa, quem é que trata da correspondência como cartas das instituições (bancos, finanças), da papelada?”

Inês – É o meu marido.” (1ª entrevista)

“Como eu não moro mesmo no centro da cidade e por vezes tem de se tratar disso no centro da cidade, ele tem facilidade de andar na rua no trabalho dele, é ele que trata disso.” (1ª entrevista)

Apesar de ter respondido no questionário que lia jornais e revistas, ao longo da entrevista, Inês referiu que não tem por hábito comprá-los. Este tipo de leitura tem lugar quando se desloca ao café e aproveita para pôr a leitura em dia. Por outro lado, quando compra revistas, estas são relacionadas com trabalhos manuais, como ponto de cruz ou de culinária.

“...só jornais e revistas... O Diário, o Correio... só. Quando venho ao cafezinho, porque não dá para comprar jornais, neste tempo.” (1ª entrevista)

“...faço um pouco de ponto-de-cruz ou jogo uma sopa-de-letras...” (1ª entrevista)

“Revistas, não. Só mesmo se for uma revista de culinária, que gosto de ler ou, então, ponto-de-cruz. De resto, outras revistas não me fascinam.” (1ª entrevista)

Uma vez que tem uma filha com seis anos, Inês costuma ler-lhe histórias, principalmente, antes de ela ir dormir. Desde muito cedo, comprava coleções de livros e incutiu-lhe o gosto pela leitura, lendo-lhas:

“Fui eu que lhe comecei a dar as histórias e comecei a lê-las...” (1ª entrevista)

“...gosto de ler as histórias das minhas filhas, quando estou com elas. De momento, não tenho muito tempo para ler, com a bebé...” (1ª entrevista)

Ainda em relação às práticas de leitura, Inês confessou que gosta de, nos seus tempos livres, ler romances. Contudo, explicou que não tem tido tempo, pois desde que

nasceu a sua filha mais nova e que o marido começou a estudar à noite, o tempo escasseia. Para além disso, devido à sobrecarga de despesas, Inês não tem por hábito comprar livros, pelo que os que tem em casa, para além das coleções de livros infantis, são, essencialmente, os que saem como oferta em jornais ou revistas.

“Eu gosto de ler livros ... Histórias assim cativantes...” (1ª entrevista)

“Comecei a ler um que era Uma Casa na Pradaria...” (1ª entrevista)

“Tenho. Por exemplo, poesia, histórias para adultos...” (1ª entrevista)

“Alguns saíam naqueles jornais, e assim...” (1ª entrevista)

“Às vezes, se tiver um livro na cama. Às vezes vou para a cama, pego num livro e leio. Quando uma pessoa está assim cansada, a bebé ainda está no meu quarto, para não acender a luz, para não a perturbar, sou capaz até de não ler, porque acabo por me cansar ou ganhar sono.” (1ª entrevista)

Assim, na questão Q.IV.5. (“Como avalia as suas competências de leitura?”), Inês autoavalia-se, dizendo que as suas competências de leitura são “plenamente suficientes”. Porém, na entrevista, caracterizou-se como uma leitora “mediana”, dizendo, que quando sente dificuldades na leitura, consegue superá-las sozinha, sem recorrer a ajudas, relendo o texto com mais atenção.

“Entrevistadora – Considera-se uma boa leitora?”

Inês – Média.” (1ª entrevista)

“...às vezes tenho de ler a segunda vez para perceber. Porque às vezes uma pessoa está a ler, mas não está ali mesmo...concentrada. Às vezes basta um pouco de concentração ou o tornar rever para perceber...” (1ª entrevista)

“Entrevistadora – quando tem dificuldades será mais a que nível?”

Inês – Não sei...“Algumas palavras mais caras...” (1ª entrevista)

Quanto à escrita, escreve recados, apontamentos pessoais e poemas, contos ou diários (Q.V.1), para tratar de situações do dia-a-dia, cumprir tarefas profissionais e para se distrair (Q.V.2).

Contudo, ao longo da entrevista, Inês não referiu práticas de escrita no seu dia-a-dia, o que é comprovado, com a resposta à questão Q.VI.1. do questionário (“Tente recordar o que leu e o que escreveu na última Terça-Feira e no último Domingo e registe nas tabelas abaixo”). Nesta questão foi referido que escreveu apenas dois recados na terça-feira e no domingo não escreveu nada. Aliás, Inês mencionou o mesmo na entrevista, quando questionada a propósito das suas práticas de escrita:

“E escrevia recado. Também, escrevia recados a ela. (1ª entrevista)

Desta forma, compreende-se que Inês tenha avaliado as suas competências de escrita, na questão Q.V.5., como “suficientes, mas com algumas dificuldades”. Estas dificuldades são mais visíveis sobretudo na escrita de documentos como formulários, impressos e requerimentos, relatórios, notícias e recados, cartas e notas, tal como o indicado na resposta à pergunta Q.V.3. do questionário.

Apesar das dificuldades na escrita, Inês não deixa de resolver os problemas que vão surgindo quando tem necessidade. Sempre que não consegue tratar dos assuntos, principalmente os que são relacionados com os serviços públicos, que exigem preenchimento de formulários e requerimentos, dirige-se às instituições e, com a ajuda do marido, tenta encontrar a solução:

“Eu não estava a perceber bem como é que tinha de escrever uma carta de reclamação. Fui à segurança social, informei-me de como é que tinha de fazer e não tinha de fazer. E aí sim, com ajuda do meu marido, preenchemos a carta de reclamação e entregamos.” (1ª entrevista)

Para além das dificuldades indicadas, Inês apontou na entrevista que não se sente à vontade para trabalhar com as novas tecnologias, nomeadamente o computador, pois

confessa não se ter adaptado ainda. Ao longo da resposta ao questionário, Inês reconheceu também que prefere comunicar com as pessoas, falando por telefone ou telemóvel, do que enviar SMS, já que sente algumas dificuldades em lê-las, principalmente se forem escritas por jovens, com alteração e supressão de letras.

“Tenho uma certa dificuldade no computador. Se eu perdesse tempo a ir para ali, pesquisar era capaz de me começar a relacionar com ele. Mas, quando se tem filhos desta idade, preferimos perder o tempo com eles e não com a nova tecnologia.” (1ª entrevista)

As suas conceções de escrita são curiosas, visto que, para Inês, saber escrever bem, não é apenas não dar erros (como acontecia com Pedro), é também saber aplicar adequadamente as palavras e construir frases de forma correta, o que passa pela prática e não pelas habilitações de cada um.

*“Entrevistadora – Então acha que não deve escrever com erros?
Inês – Exatamente.” (1ª entrevista)*

“Escrever bem para mim é também saber aplicar as palavras e as frases certas.” (1ª entrevista)

“Acho que uma pessoa aprende, se for praticando, ao longo do tempo não é preciso ter um curso. Penso que não. Há bons escritores, que não têm curso.” (1ª entrevista)

O mesmo sucede com a leitura. Apesar de reconhecer que se tivesse continuado o seu percurso escolar leria melhor (e escreveria melhor) e teria menos dificuldade na compreensão dos textos, sobretudo ao nível do vocabulário, Inês referiu que as práticas de leitura não são imediatamente dependentes do grau de escolaridade:

“Entrevistadora – Quando tem dificuldades será mais a que nível?”

“Inês – Não sei... Algumas palavras mais caras...” (1ª entrevista)

“Entrevistadora – Ao nível do vocabulário?”

“Inês – Exato.” (1ª entrevista)

“Entrevistadora – Mas acha que se tivesse um curso lia e escrevia mais?”

Inês – Talvez não. Acho que uma pessoa aprende, se for praticando ao longo do tempo, não é preciso ter um curso. Penso que não.” (1ª entrevista)

“Entrevistadora – Mas, acha que se tivesse seguido a escola e terminasse o 12º e até uma licenciatura, se calhar agora escrevia mais e lia mais?”

Inês – Nesse termo sim.” (1ª entrevista)

“Entrevistadora – Quando lê o jornal, por exemplo, não sente dificuldades em compreender aquilo que lê?”

Inês – É assim, às vezes tenho (...).” (1ª entrevista)

Mesmo sendo desta opinião, Inês sente necessidade de voltar a frequentar a escola, não só com vista à obtenção do certificado de 9º ano, mas sobretudo, como ela própria afirmou nos trabalhos recolhidos, que integrarão o seu portefólio, e nas entrevistas, para “aumentar os seus conhecimentos”, sobretudo a Inglês e Tecnologias de Informação e Comunicação.

A passagem pelo RVCC

Depois do nascimento da sua filha mais nova, Inês ficou sem emprego e sem direito ao subsídio de desemprego. A sua disponibilidade horária e a vontade de concluir a escolaridade obrigatória levaram-na a inscrever-se num CNO em Braga, por iniciativa própria. Os técnicos, depois de analisarem o seu percurso, sugeriram o processo de RVCC.

Para Inês, o processo de RVCC constitui uma oportunidade de poder voltar a estudar e concluir a escolaridade obrigatória, bem como uma forma de aprender, ampliar os seus conhecimentos e cultura geral. Porém, a sua intenção não é ficar-se apenas pelo 9º ano de escolaridade. A partir dos dados extraídos dos trabalhos recolhidos e da segunda entrevista verificamos que Inês tem também como objetivo inscrever-se num curso de RVCC de nível secundário, já que seria uma mais-valia, em termos profissionais. Aliás, na sua perspetiva, as entidades empregadoras vão passar a exigir, como habilitações mínimas, o 12º ano de escolaridade.

“Em termos profissionais, atualmente encontro-me desempregada e como tenho somente o 6º Ano de escolaridade, devido à minha disponibilidade pretendo concluir o 9º ano, adquirindo um maior conhecimento geral.” (Portefólio)

“Atualmente, os compromissos a atingir é completar o 9º ano” (Portefólio)

“Num futuro próximo, gostava de completar o 9º ano aprender a trabalhar com o computador para que pudesse completar o 12º ano. (Portefólio)

“Ter mais estudos é sempre bom, não é... e conhecimentos. Nos trabalhos, uma pessoa para fazer os trabalhos não precisa de... não é ... Às vezes basta é saber... Às vezes pedem o 12º...” (2ª entrevista)

“Entrevistadora – O que espera alcançar quando obtiver o certificado?

Inês – Sinceramente, no país em que estamos, não... Vai sempre dar, porque para mudar de emprego eles pedem, mas agora pedem o 9º ano e depois o 12º, depois a universidade...” (2ª entrevista)

Ora, pelos dados anteriormente apresentados, é visível a importância que Inês atribui ao Certificado. Mais do que um documento que certifica as suas habilitações, este representa, sobretudo, um valor acrescentado em termos profissionais, um passaporte de acesso a um novo emprego. Certamente, a obtenção da certificação de 9º ano, aliado ao desenvolvimento de competências ao nível das novas tecnologias, contribuirão para um aumento significativo da sua autoestima, facto perceptível, fundamentalmente, pela forma negativa como Inês se refere ao seu nível de escolaridade (“tenho somente o 6º Ano de escolaridade” – portefólio).

“Entrevistadora – Então acha que o certificado vai trazer-lhe uma mais-valia?

Inês – Sim, sim. Sem dúvida.” (2ª entrevista)

“Saí da escola muito cedo mas continuo a ter gosto em aprender. Voltei a estudar, não só para obter maior escolaridade, mas para aprender um pouco mais e assim ter os estudos equivalentes ao ensino obrigatório.” (Portefólio)

Assim, Inês iniciou a sua caminhada pelo processo de RVCC empenhada em concretizar os seus objetivos. À medida que o processo foi decorrendo, os técnicos e formadores foram diagnosticando algumas lacunas/dificuldades em todas as áreas de

competências, mas mais acentuadamente em LE – Inglês e TIC, como já era expectável devido os rumo que a sua vida tomou e ao percurso escolar apresentados anteriormente. Por esta razão, foi-lhe proposto que frequentasse um número considerável de sessões de formação, de forma a superar essas lacunas, tal como os documentos reguladores deste processo preveem. Atualmente, Inês está a aguardar que surja uma vaga, para poder frequentar as sessões de LE e TIC.

“É assim, ainda só foi uma sessão. Depois nessa aula, ela avaliou que eu precisava de ter aulas de melhoria. E é essas aulas que me faltam. E foi isso que me atrasou. E de TIC também.”
(2ª entrevista)

Em relação às restantes áreas, Inês tem vindo a realizar vários trabalhos e fichas de trabalho, que exigem a mobilização de diversas práticas de literacia, tais como leitura, escrita, análise de gráficos, faturas, cálculos, etc. Segundo ela, os que mais a agradaram foram os realizados no âmbito da área de MV, dado que esta foi sempre uma área que a cativou, mas também devido ao facto de os trabalhos constituírem novidade para si.

“Foi mesmo Matemática. Eu sempre gostei de Matemática.” (2ª entrevista)

“Daquela parte das equações, achar áreas... Para mim foi... Era uma coisa nova...” (2ª entrevista)

Na perspetiva de Inês, todos os trabalhos têm sido importantes e tem aprendido bastante com a sua realização, à exceção da história de vida. Este trabalho não deveria ser pedido, uma vez que, na sua opinião, não promoveu nenhuma aprendizagem. Pese embora a adulta tenha reconhecido que ao redigir a sua história de vida esteja a praticar a escrita, no que à área de LC diz respeito, Inês defendeu que tinha mais interesse relembrar e trabalhar as competências ao nível do conhecimento explícito da língua.

“Entrevistadora – E esses trabalhos terão alguma utilidade prática no futuro?”

Inês – Sim. Penso que sim.” (2ª entrevista)

“Entrevistadora – Principalmente quais?”

Inês – Ah, Matemática, lá está, e o Inglês, quem sabe... Português uma pessoa já vai traquejando, não é...” (2ª entrevista)

“Entrevistadora – O Português não tão baseado na história de vida, mas mais aulas com análise de texto...?”

Inês – Por exemplo, uma pessoa a escrever a nossa história de vida são coisas básicas até, não é? Mas dizer para pôr qualquer coisa no plural... a história de vida escreve-se...” (2ª entrevista)

“É assim, é importante contar, só que dali, nós dali o que é que aprendemos? A nossa história nós sabemos, e eu não preciso de aprender nada dela... E o que nós precisamos é de aprofundar, se calhar, mais em termos de matéria...” (2ª entrevista)

“Entrevistadora – Em que sentido é que é útil?”

Inês – Para praticar na escrita, não é... Sei lá...” (2ª entrevista)

Depreendemos destas afirmações que as aprendizagens que Inês mais valoriza são as adquiridas em contexto formal, ou seja, os conhecimentos da cultura valorizada pela escola, a cultura dominante considerada letrada (cf. Aliagas, Castellà & Cassany, 2009; Abreu, 2001). No seu ponto de vista, apesar de estar a aprender, não lhe parece o suficiente. Deste modo, Inês revela que contar a sua história de vida não ensinará nada de novo, o que era realmente importante para si era, efetivamente, a aquisição de conteúdos, tais como conhecimento explícito da língua, cálculo, análise de gráficos, equações, aquilo que a adulta designou por “matérias”.

“Se calhar deviam exigir mais de nós, porque, ao fim e ao cabo, depois uma pessoa... Vamos ficar com o 9º ano e, ao fim e ao cabo, dali, pouco as pessoas aprenderam, não é.” (2ª entrevista)

“Por exemplo, dar mais matéria antes e tirar nós contar a nossa história de vida...” (2ª entrevista)

“Aprender aprende-se, só que não acho que seja o suficiente.” (2ª entrevista)

Talvez devido ao facto de considerar que não tem aprendido o suficiente, Inês reconheceu que não tem sentido dificuldades, para além das dificuldades esperadas a TIC e Inglês, as quais tem tentado superar com a ajuda do marido, nomeadamente as referentes às

novas tecnologias. Inclusivamente, na primeira entrevista, a adulta confessou que julgava que seria mais difícil.

“Pensei que ia ser mais difícil.” (1ª entrevista)

“Entrevistadora – Tem sentido muitas dificuldades?”

Inês – Não, não. Por enquanto ainda não.” (2ª entrevista)

“Entrevistadora – Nem na Matemática, no Inglês...”

Inês – No inglês!” (2ª entrevista)

“O meu marido ajuda-me. Ele ajuda-me. Por exemplo, eu sou capaz de escrever tudo, mas depois para colar, ele é que me ajuda, é que me dá ali um toquezinho, no final.” (2ª entrevista)

No entanto, esta facilidade parece cair em contradição num momento de desabafo de Inês aquando da segunda entrevista. Inês revelou que pensava conseguir terminar com mais celeridade a escolaridade obrigatória. Deste modo, concluímos que o processo não está a decorrer de acordo com o que era expectável para si, apesar de Inês ter referido precisamente o contrário, quando questionada acerca das suas expectativas em relação ao processo de RVCC.

“Entrevistadora – O RVCC tem superado as suas expectativas? Tem ido ao encontro daquilo que esperava que ia ser?”

Inês – Sim. Sim.” (2ª entrevista)

“É assim, eu por acaso pensava que ia acabar mais depressa...” (2ª entrevista)

O atraso na conclusão do processo parece ser a prova clara das suas dificuldades. Com efeito, tal como já foi referido, a sua conclusão está um pouco demorada por lhe terem sido detetadas deficiências, ou dificuldades, ao nível das competências evidenciadas face ao Referencial, pelo que Inês teve e terá de frequentar ações de formação complementar.

Porém, é notória a evolução de Inês em relação às suas práticas de uso de textos. Para além de todos os trabalhos realizados no âmbito do RVCC, que mobilizaram o uso de textos em diferentes formatos, nomeadamente, em suporte informático (o que para a adulta

poderá representar uma grande conquista), Inês confessou que tem lido e escrito para se distrair. Com efeito, a adulta refere entusiasmada que mesmo com os trabalhos para o RVCC, com a sua atividade profissional e com a atenção que tem de dispensar para a sua família, ainda tem tido tempo para ler, não só as histórias infantis que já era habitual ler à sua filha, mas também romances, pesquisas na internet de culinária ou ponto de cruz, revistas e jornais.

“Por acaso, desde que nós falamos ainda consegui ler um livro até ao fim.” (2ª entrevista)

“Para além disso, só mesmo as historinhas para a minha filha.” (2ª entrevista)

“Entrevistadora – Mas acha que naquela altura quando estava a trabalhar para o RVCC lia mais, escrevia mais?”

Inês – Sim, sim.” (2ª entrevista)

“Sempre que tenho tempo, gosto de ler, seja jornais, revistas ou livros.” (Portefólio)

“Por vezes recorro à Internet para pesquisa de informações, entre as quais, culinária, ponto de cruz e outros. Também uso o telemóvel como meio de comunicação e até para tirar fotos.” (Portefólio)

Note-se que antes de frequentar o RVCC, Inês referiu que tinha imensas dificuldades em trabalhar com as novas tecnologias e até em escrever SMS no telemóvel e de as ler. Porém, reconheceu agora, com satisfação, que já é capaz de fazer pesquisas na internet, de enviar SMS e usar outras funcionalidades do telemóvel, objeto que antes usava quase exclusivamente para atender e fazer chamadas.

Apesar desta visível evolução e da força de vontade de Inês, a conclusão do processo RVCC ainda se vai estender por algum tempo, possivelmente meses. Por um lado, tal como demonstramos, Inês tem um longo caminho a percorrer ao nível da aquisição, reconhecimento e validação de competências. Por outro lado, encontra-se atualmente a exercer uma nova atividade profissional, a qual exige muito do seu tempo, dado que decorre durante o dia, por mais de oito horas diárias. Desta forma, não tem tido muita disponibilidade para o RVCC, o que poderá pôr em causa, inclusivamente, a sua conclusão, na medida em que, segundo as informações recolhidas na última entrevista, Inês não tem estado a frequentar com regularidade as sessões de formação. Relembramos que esta primeira fase do reconhecimento de competências é fulcral para o desenvolvimento favorável do processo, que exige alguma dedicação e disponibilidade.

1.3. Pedro e Inês: estabelecendo um paralelo

Os dados anteriormente apresentados revelam diferenças consideráveis não apenas no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita dos adultos, ao longo das suas vidas, mas também em relação ao percurso de literacia de cada um, ao longo do processo de RVCC.

Sabemos que as condições socioeconómicas das famílias, os recursos educacionais disponíveis e mesmo o percurso escolar vivido, entre outros fatores, têm papel fundamental na compreensão das decisões tomadas em relação ao abandono escolar (cf. Carrington & Luke, 1997; Kleiman, 1998; Nogueira & Catani, 1999; Ávila, 2008). Neste sentido, a primeira e mais evidente divergência está intimamente relacionada com a influência do meio familiar e económico de cada adulto no percurso escolar, o que, por sua vez, teve impacto no momento de tomar a decisão de abandonar a escola, antes de ter sido cumprida a escolaridade obrigatória.

Assim, verificamos que, no caso de Pedro, o abandono escolar partiu de uma decisão pessoal, embora apoiada, de certa forma, pelo pai, uma vez que parece ter crescido num ambiente com condições favoráveis para a sua progressão nos estudos. Relembramos que Pedro tinha acesso fácil a jornais, revistas, livros e tinha, inclusivamente, um espaço e momento destinado ao estudo. Já no caso de Inês, foram as condições económicas e sociais da família que impulsionaram o abandono da escola. Como verificamos, Inês apenas tinha acesso aos manuais escolares, sendo que estes tinham dupla função: aprendizagem e distração. Além disso, quando chegava a casa, não tinha tempo nem espaço próprio para fazer os trabalhos de casa.

Após o abandono escolar, as vidas de Pedro e de Inês continuaram a seguir trajetórias divergentes, a nível profissional e social, mas também em relação às práticas de literacia. Pedro continuou a exercer funções na empresa do pai e, inclusivamente, alguns anos mais tarde, assumiu o compromisso de a gerir sozinho. Este foi, por isso, o seu único emprego. Inês continuou a trabalhar como empregada doméstica em casa de uma senhora idosa, mas, tempos depois, decidiu mudar-se para o centro de Braga, tendo exercido funções como lojista, operária fabril e, por último, empregada doméstica, em casa de particulares.

Verificamos que, efetivamente, “as lógicas familiares podem condicionar o volume de capital escolar alcançado e assim contribuir, desde cedo, para a reprodução dos lugares de classe” (Ávila, 2008: 327). Note-se que os seus níveis de escolaridade não são iguais: Pedro concluiu o 7º ano e Inês apenas o 6º ano. Para além disso, Inês é doze anos mais nova do que Pedro, o que, regra geral, deveria corresponder a um nível de habilitações mais elevado. Assim sendo, os cargos profissionais desempenhados poderão estar intimamente relacionados com os seus índices de escolaridade.

Na medida em que os adultos assumiram cargos profissionais distintos, ao longo das suas vidas, as práticas de literacia mobilizadas também foram diferentes. Neste quadro, constatamos que as tarefas executadas por Pedro na empresa exigiam o recurso a diversas práticas de leitura e escrita, como a realização de relatórios, o preenchimento de faturas, recibos, a leitura de manuais de instruções, entre outras. Pelo contrário, nos vários contextos profissionais por que foi passando, não foram exigidas a Inês práticas de leitura e escritas tão frequentes. A adulta recorria à leitura e/ou à escrita, para resolver questões relacionadas com o trabalho, quando tinha de ler e escrever pequenos recados e SMS e, por vezes, ler as receitas médicas ou rótulos de produtos.

Estas divergências mantêm-se quando nos referimos às práticas literárias como forma de lazer. Pedro, à imagem do que acontecia enquanto adolescente, continua a ter acesso ao jornal, às revistas e, agora, à internet. Como distração, tem por hábito ler, para se manter informado e atualizado, não só cultural e socialmente, mas também sobre assuntos relacionados com o trabalho da empresa. Desde logo, concluímos que o facto de não ter uma certificação escolar não o incapacita para a leitura nem interfere nesta prática, mas por outro lado, não podemos ignorar a imagem social que poderá querer transmitir de si próprio.

Inês, por sua vez, confessou continuar a não ter acesso em casa a livros, a jornais e a revistas. O contacto com estes meios de comunicação e informação tem lugar, por exemplo, quando vai ao café. Para se distrair, embora tenha mencionado gostar de ler, esta não parece ser a sua forma de entretenimento mais frequente, talvez devido ao facto do orçamento familiar não permitir a abundância de livros em casa. Nesta fase da sua vida, Inês recorre a estas práticas quase exclusivamente para resolver situações pontuais de trabalho (enviar SMS, ler e escrever um recado), ainda assim com menos frequência do que na sua infância/adolescência.

Estas evidências reenviam-nos para as “condições sociais de leitura” identificadas por Magda Soares (1991). Para esta autora, tanto o acesso como a produção da leitura são diferentes, nas classes sociais dominantes e nas chamadas dominadas. Entre as primeiras, é sinónimo de fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências; nas segundas, é encarada essencialmente como um instrumento pragmático de sobrevivência, meio de acesso ao mundo do trabalho e uma forma de luta contra condições de vida.

É importante lembrarmos, ainda, que Inês afirmou sentir algumas dificuldades, sobretudo, no preenchimento de documentos como formulários, impressos e requerimentos, relatórios, notícias e recados, cartas e notas, embora as consiga contornar recorrendo à ajuda do marido ou mesmo às próprias instituições, tais como finanças, segurança social, bancos, entre outras. Mesmo quando se trata de abrir a correspondência/comunicações com as instituições oficiais, a adulta destitui-se desse cargo, responsabilizando o marido. No caso de Pedro, quem trata da correspondência é ele e as dúvidas ou dificuldades sentidas parecem surgir com menor incidência, sendo, de certo modo, mais específicas. Contudo, segundo ele, consegue contorná-las facilmente.

Por conseguinte, comprova-se, uma vez mais, o papel e relevância da literacia na vida social e profissional e no exercício da cidadania (cf. Gomes, 2003; Ávila 2008). Tal como Ávila afirma:

“... os indivíduos com elevadas competências, ou nível intermédio, têm forte autonomia e têm acesso à informação e à cultura através da leitura regular de jornais, revistas ou livros (para já não falar, actualmente, da internet), os que detêm menos competências não podem exercer a sua cidadania...” (Ávila, 2008: 425)

Segundo Gomes (2003), trata-se de um fenómeno de “literexclusão” social, que se traduz nas “incapacidades processuais dos indivíduos se relacionarem e utilizarem a informação escrita em materiais impressos através das competências básicas de literacia, como o são a leitura, a escrita e o cálculo” (p.88), no quotidiano. Por outras palavras, é a impossibilidade ou incapacidade de ler interpretar, por exemplo, um cartaz, um anúncio, de preencher impressos, de responder a um anúncio de emprego, de escrever um texto de reclamação, ou mesmo de aceder a informação dos serviços públicos (cf. Gomes, 2003). Com efeito, Inês poderá enquadrar-se nestes casos de “literexclusão” social.

As vidas dos dois adultos cruzam-se quando, impulsionados por condições profissionais adversas, decidem recorrer ao RVCC, ainda que por motivos, de certa forma,

opostos. Pedro, uma vez desempregado, foi obrigado pelo centro de emprego a completar a escolaridade obrigatória através da iniciativa Novas Oportunidades. Inês inscreveu-se no processo de RVCC, motivada pelo exemplo do marido e pela sua vontade de concluir a escolaridade obrigatória.

Salientamos, uma vez mais, a influência do fator família nas decisões relativas à escola ou ao percurso escolar, especialmente no caso de Inês. Enquanto na fase de adolescência ou de criança os pais e as condições desfavoráveis em que viviam foram determinantes para o abandono escolar; na fase adulta, o exemplo do marido constituiu o principal motor impulsionador do regresso à escola. O auxílio do seu marido foi também fundamental ao longo do seu percurso no RVCC, já que era a ele que recorria (e recorre) quando sente dificuldades, nomeadamente, em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação. Quanto a Pedro, embora tenha sido sempre apoiado pela família, aparentemente, esta continua a não ter grande influência nas suas decisões.

Também nesta fase da vida dos investigados são visíveis as diferenças no percurso de literacia. Efetivamente, os dois adultos passaram por experiências distintas, em contextos igualmente distintos e envolveram-se em comunidades de prática (cf. Gee, 2005; Dionísio, 2007a) divergentes, as quais, por sua vez, implicam práticas discursivas diferentes (cf. Lopes, 1998; Gee, 2005; Dionísio, 2007a). Assim concluímos que diferentes experiências e práticas podem acentuar as disparidades já existentes. O mesmo é dizer, citando Ávila (2008):

“Perante à heterogeneidade de experiências e práticas proporcionadas pelos vários contextos, torna-se evidente que as possibilidades efectivas de desenvolvimento de processos de aprendizagem são muito desiguais, podendo reforçar, e mesmo a acentuar, ao longo da vida, as desigualdades de partida quanto a essas mesmas competências.” (p. 428)

Por conseguinte, tornam-se compreensíveis as dificuldades de Inês na concretização dos trabalhos realizados no âmbito do RVCC, pois quando “os contextos de mobilização de competências são muito limitados e, conseqüentemente, os usos da literacia muito restritos, as capacidades envolvidas tendem também elas a ser limitadas” (Ávila, 2008: 428),

Note-se que, ao longo da sua vida profissional, social e pessoal, o envolvimento de Inês com práticas de leitura e escrita foi muito reduzido, visto que os grupos sociais em que estava inserida não exigiam a mobilização frequente dessas mesmas práticas. As ocorrências destas práticas ao longo da sua vida tinham um carácter utilitário e, mesmo assim, com

pouca frequência, como verificamos anteriormente. Por consequência, a quase ausência de práticas de literacia no seu quotidiano atrasou a conclusão do processo, ao afetar o desenvolvimento e reconhecimento de competências, nomeadamente, no que diz respeito às áreas de LE e TIC.

O mesmo não seria esperado no caso de Pedro. Como verificamos na análise dos dados, ao longo da sua vida, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, o adulto sempre recorreu à leitura e à escrita. Além disso, o uso do computador e da internet também era frequente, no seu quotidiano. Portanto, não seria expectável que Pedro sentisse dificuldades na realização dos trabalhos. Reflexo dessa mesma facilidade é facto de os técnicos que acompanharam o seu processo terem sugerido que ele frequentasse apenas algumas sessões de formação de cada área de competências-chave.

Porém, a frequência do processo de RVCC trouxe algumas transformações em relação ao uso de textos, por meio da leitura e da escrita, no quotidiano, principalmente na vida de Inês. Ao longo da análise dos dados relativos a este caso, constatamos que o recurso mais frequente às práticas de literacia, em contexto escolar, levou a um aumento do uso da escrita e da leitura, principalmente desta última, em contexto pessoal. A adulta confessou, aliás, que lê e escreve mais agora que se encontra inscrita no processo de RVCC, do que antes da sua inscrição. Relembramos a este propósito o entusiasmo de Inês no momento em que referiu que já tinha conseguido ler um livro até ao fim, no espaço que havia decorrido entre a primeira e a segunda entrevista. Mais evidentes ainda são os progressos da adulta no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação. Note-se que, antes da sua inscrição, a adulta dizia ter imensas dificuldades com o manuseamento do computador e outras novas tecnologias. Atualmente, os trabalhos que tem vindo a realizar são todos elaborados em suporte informático.

A conjugação destes fatores vem reforçar a teoria de que as competências adquiridas ao longo do processo propiciam o desenvolvimento de novas práticas no dia a dia dos indivíduos, bem como a ampliação dos contextos onde têm lugar (cf. Ávila, 2008).

No caso de Pedro, esta situação não é tão evidente, dado que as suas práticas de literacia se mantêm, continuando a ser uma constante no seu quotidiano. Porém, relembramos que Pedro admitiu também ler e escrever mais agora do que antes da sua inscrição. Salvaguardamos, contudo, que este facto poderá estar maioritariamente relacionado com a resolução e elaboração dos trabalhos exigidos no âmbito do RVCC.

O modo como os adultos encaram as aprendizagens e a aquisição das competências ao longo da passagem pelo processo de RVCC foi coincidente. Pedro e Inês foram tecendo considerações relativas aos mesmos aspetos, convergindo nas opiniões acerca da utilidade dos trabalhos. Para os dois, os conhecimentos adquiridos em contexto formal são os mais importantes e os mais úteis. Os adultos consideraram que todos os trabalhos realizados no âmbito das competências-chave foram de suma importância, nomeadamente, os de Matemática para a Vida. Também em relação a Linguagem e Comunicação foi reforçada a utilidade da aprendizagem dos mecanismos linguísticos e de funcionamento da língua, confessando que estes “conteúdos” deveriam ser trabalhados nas sessões de formação com mais incidência. Ambos enfatizaram, igualmente, que a carga horária do processo de RVCC deveria incluir mais sessões de formação nas diversas áreas, substituindo, assim, alguns trabalhos que lhe são exigidos, como por exemplo, a história de vida.

Esta valorização do saber escolar é muito recorrente entre os adultos nestes contextos ou em contextos semelhantes (cf. Castro, 2007; Dionísio 2007b). De facto, a sua representação de escola é a de um lugar de aprendizagens de saberes (mais até do que competências), pelo que, se os contextos de formação não o forem, não estão a “levar a sério” a sua tarefa.

Estes dados evidenciam a importância atribuída pelos investigados à cultura dominante, veiculada e valorizada pela escola, ainda que em medidas diferentes. Pedro, pese embora tenha destacado a relevância dos trabalhos, confessou também que tudo o que foi realizando no âmbito do RVCC já era prática corrente no seu quotidiano. Por seu turno, Inês referiu que, efetivamente, aprendeu bastante, mas não o suficiente.

Por último, não podemos deixar de referir o valor conferido pelos adultos ao certificado que lhes será atribuído. No que a este assunto diz respeito, as opiniões dos adultos divergem.

Para Pedro, possuir um certificado não é sinónimo de uma melhoria da vida profissional, social e pessoal, já que a sua conceção do processo de RVCC como um processo de aprendizagem que promove o “facilitismo” se mantém, curiosamente, mesmo depois de o ter concluído. Deste modo, na opinião do adulto, o certificado não constitui nenhuma mais-valia, na medida em que os conteúdos abordados, já eram do seu domínio, pelo que, afirmou, não aprendeu “nada de novo”. Aliás, quando questionado acerca da utilidade do certificado para a integração num novo emprego, Pedro foi perentório em afirmar

que mais importante do que o certificado do 9º ano é o curso de Higiene Alimentar ou mesmo a sua experiência profissional. Parece-nos que, até certo ponto, o facto de estar a ser submetido a uma formação “fácil” diminui o seu estatuto.

Naturalmente, tal como acontece entre adultos em condições semelhantes (cf. Torrão, 2007), Pedro parece querer ostentar o “kit identidade” (cf. Gee, 2001) que o leva a ser reconhecido como “sujeito letrado”. Para este efeito, ganha especial relevância o facto a prática da leitura surgir sempre como a mais valorizada por Pedro, em todos os momentos da sua vida. Mesmo tendo fracassado a nível escolar, o adulto assume o papel de sujeito leitor, inclusivamente, em situações de leitura por prazer, o modo de leitura, aliás, mais considerado pela sociedade na atribuição do estatuto de “sujeito letrado”.

Neste contexto, concluímos que Pedro, quando recorreu ao RVCC, não tinha como intenção última a construção de uma identidade letrada ou reconhecer-se como tal. Note-se que, ao longo das entrevistas e no questionário, o adulto foi reforçando a opinião de que para ler não são necessárias habilitações elevadas e que a “leitura não escolhe estratos sociais”. Pedro referiu também que não tem dificuldades na leitura nem na escrita e caracteriza as suas práticas de literacia como “plenamente suficientes”. Todos estes dados demonstram, uma vez mais, que, de facto, o adulto não sente necessidade de recorrer a um certificado para se sentir parte integrante da cultura letrada ou, pelo menos, parece ser esta a imagem que pretende transmitir.

No caso de Inês, o certificado constitui uma oportunidade de acesso a um novo emprego, mas também uma forma de se sentir valorizada aos olhos da sociedade. Ao longo das entrevistas e mesmo nos documentos que fazem parte do portefólio, a adulta referiu-se sempre de modo depreciativo às suas qualificações. Depreende-se, portanto, que Inês sente um certo complexo de inferioridade por possuir um baixo nível de escolaridade. Também quando questionada acerca da relação da leitura e da escrita com as habilitações literárias, Inês confessou que sente algumas dificuldades, em determinadas situações, e que, se tivesse mais habilitações, provavelmente leria e escreveria melhor.

Deduzimos das suas declarações que, por um lado, a obtenção do certificado contribuirá, certamente para uma melhoria da sua autoestima, não só porque passará a ser reconhecida perante a sociedade de outra forma, mas também devido às aprendizagens efetivas, as quais parecem ter repercussões diretas no seu quotidiano (cf. Ávila, 2007, 2008; Castro, Sancho & Guimarães, 2007). Por outro lado, representa também um passaporte, que

lhe dará acesso a um novo emprego. Porém, Inês considera que, a obtenção do certificado do 9º ano não é o suficiente, uma vez que as entidades empregadoras já começam a pedir, como escolaridade mínima obrigatória, o 12º ano.

Assim, tanto no caso de Pedro que, enquanto frequentava o RVCC, tentou fazer outras formações como melhoria do seu currículo, como no caso de Inês que sente necessidade de continuar o seu percurso escolar, está patente uma relação restrita entre a aquisição de aprendizagens escolares (formais e informais) e a inserção no mercado de trabalho. Deste modo, é a dimensão de integração social que surge aqui valorizada, sendo que “se por um lado, se deseja fortemente, por outro, se lhes afigura de difícil acesso por falta de qualificações” (Gomes, 2005: 82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, procedemos ao enquadramento teórico do estudo no qual apresentamos os princípios teóricos orientadores que concebem as práticas de uso de textos, por meio da leitura e da escrita, como fenómenos sociais que transpõem largamente os contextos formais de aprendizagem, como por exemplo a escola.

De facto, as práticas de literacia, tal como entendidas pelos Novos Estudos de Literacia, vão sendo redefinidas e aperfeiçoadas ao longo dos percursos pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos, variando, também, mediante os contextos em que ocorrem. Neste sentido, assumem-se como modos culturais de utilização da leitura e da escrita, traduzidos em eventos de literacia que podemos definir como sendo “episódios observáveis onde a literacia assume um papel específico e em que os textos fazem parte das interações e dos processos de interpretação dos sujeitos” (cf. Silva, Arqueiro & Dionísio, 2012: 124).

De entre estes modos culturais de uso da linguagem escrita, os que mais se aproximam da cultura dominante, difundida pelos estabelecimentos de ensino, são os mais valorizados pela sociedade (cf. Silva, Arqueiro & Dionísio, 2012). Neste contexto, o domínio das práticas de literacia da cultura letrada (a preconizada e veiculada pela escola) integra o “*kit* de identidade” (cf. Gee, 2001) ou “bilhete de identidade” (Cf. Silva, Arqueiro & Dionísio, 2012) dos indivíduos, permitindo-lhes serem reconhecidos pela sociedade como sujeitos letrados. O domínio é, assim, a apropriação das características específicas de uso da escrita, bem como dos comportamentos, valores, crenças e saberes próprios da cultura letrada.

Portanto, para a construção da identidade letrada é necessário que os sujeitos se envolvam em eventos de literacia que ocorrem em contextos específicos, como o são as instituições formais, mas também a mobilização de práticas vernáculas, geradas a partir das experiências por que vão passando ao longo das suas vidas (cf. Silva, Arqueiro & Dionísio, 2012). Neste contexto, “ser letrado” é ser capaz de usar a linguagem certa, de um modo adequado, em função das diferentes comunidades de prática em que os sujeitos estão inseridos (cf. Silva, 2011). Por conseguinte, é um processo que envolve questões identitárias. (cf. Gee, 2005; Kleiman, 2010).

É esta “identidade letrada” que os sujeitos que recorrem aos processos de RVCC pretendem ver reconhecida pela sociedade e por eles próprios, contribuindo, assim, para uma melhoria também da sua autoestima (cf. Ávila 2007, 2008; Castro, Sancho &

Guimarães, 2007; Dionísio, 2007b). Efetivamente, o programa metodológico dos processos de RVCC foi concebido de forma a permitir a mobilização e a aquisição de competências de leitura, de escrita, de cálculo, comunicação e uso de tecnologias, por via da valorização das aprendizagens ao longo da vida em diferentes contextos (formais, não formais e informais) (cf. Gomes, 2002; Gomes, 2006). Assim, é na união entre as práticas vernáculas e as práticas dominantes, que resulta em mudanças efetivas das práticas de literacia, que é edificada a identidade letrada de cada um dos adultos envolvidos no processo de RVCC.

Para que estes adultos sejam reconhecidos como tal, muito contribui a obtenção do certificado. Este confere-lhes o estatuto social de sujeitos “letrados”, muitas vezes imprescindível para se afirmarem como socialmente competentes. Definitivamente a obtenção do diploma assume aqui um papel preponderante, pois representa uma conquista pessoal, a qual, por se tratar de sujeitos na idade adulta, tem um valor acrescido (cf. Ávila, 2007, 2008; Castro, Sancho & Guimarães, 2007; Dionísio, 2007b).

Tendo por base este constructo teórico, foi nosso intuito perceber de que forma se poderá (re)construir a identidade letrada a partir do processo de RVCC e se essa reconstrução implica mudanças efetivas ao nível das práticas de uso de textos dos adultos que a ele recorrem. Não tendo sido nossa intenção estender as conclusões deste estudo à generalidade dos adultos envolvidos em processos de RVCC, procedemos a um estudo comparativo de dois casos, que diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita de textos de dois adultos envolvidos no processo de RVCC.

Optamos por recorrer ao método de investigação qualitativo, a partir da abordagem biográfica, utilizando, como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário e por entrevista semiestruturada (de que foram realizadas duas) e a recolha documental. Através da técnica de análise do conteúdo, procedemos à categorização dos dados recolhidos, lendo-os e analisando-os em função daquilo que eram os pressupostos orientadores desta investigação.

Assim, os objetivos a que nos propusemos foram os seguintes: caracterizar as práticas mediadas por textos levadas a cabo pelos dois adultos no seu percurso escolar, após o abandono escolar e durante a sua participação no processo de RVCC; comparar as práticas de literacia dos dois adultos, antes e durante o processo de RVCC; identificar as crenças, valores, atitudes e representação dos adultos acerca dos usos dos textos e respetivas funções, na sua passagem pelo RVCC; reconstruir o processo de produção de uma

identidade letrada a partir do trabalho desenvolvido pelos sujeitos no âmbito do processo de RVCC.

Neste sentido, em relação ao primeiro objetivo, observamos que ao longo da sua vida, Pedro foi mantendo práticas regulares de leitura e escrita, com diferentes funções, em múltiplos contextos – pessoal, profissional e social. Pedro lê e escreve (e lia e escrevia) para organização pessoal (emails, relatórios, faturas), para lazer (jornais e revistas) e para se manter informado (relatórios, jornais) ou mesmo para aprendizagem de coisas novas (pesquisa acerca dos produtos relacionados com a empresa). Este envolvimento de Pedro com as práticas de literacia foi fortemente promovido pela família e principalmente pelo trabalho desenvolvido na empresa.

No caso de Inês, embora tenha referido que lê e escreve para diversos fins, constatamos que, excetuando a fase escolar na qual escrevia e lia para aprendizagem, a adulta apenas mobiliza práticas de literacia em situações muito pontuais, como por exemplo, ler ou escrever um recado, ler as histórias à sua filha, ou nos escassos momentos em que tem disponibilidade, ler um jornal, uma revista ou então algumas páginas de um livro. A presença reduzida de práticas de literacia na vida de Inês poderá dever-se, por um lado, a condições socioeconómicas, mas, por outro, às funções que foi exercendo nos seus trabalhos que não implicavam o uso de textos por meio da linguagem escrita.

Curiosamente, Inês mencionou, no questionário e mesmo na primeira entrevista, gostar de ler e escrever poemas, prática pouco vulgar, sobretudo tendo em consideração a reduzida frequência às práticas de literacia nos diversos contextos em que Inês se movimenta. Efetivamente, esta não é uma prática comum, muito menos se tivermos em consideração que tem lugar em contexto de lazer. Aliás, a leitura e escrita de poemas não é mencionada em momento algum por Pedro, pelo que arriscaríamos em afirmar que se trata de uma prática mais comum entre o género feminino, tal como a escrita de frases soltas ou “pensamentos”, que Inês referiu como prática corrente na sua adolescência.

Assim, a leitura recreativa parece ter um lugar mais evidente na época da infância/adolescência, pelo menos no caso concreto de Inês. Nas respostas ao questionário a adulta refere que lia “histórias”, “contos infantis” e “poesia” com relativa regularidade, nessa época. No entanto, na idade adulta, a leitura desses textos passa a ter lugar com menos frequência.

A partir destas evidências é possível desconstruir a concepção de literacia como um feixe de técnicas e capacidades ou mesmo habilidades cognitivas. Tal como se vê com as vidas destes sujeitos, trata-se de conjunto de práticas sociais que ocorrem em eventos mediados por textos, que são situadas histórica e culturalmente (cf. Keating, 2002; Dionísio, 2006; Silva, Arqueiro & Dionísio, 2012), que variam conforme os contextos, os tempos e até os géneros.

Depois da apresentação das práticas de literacia de cada um dos sujeitos procedemos à comparação dessas mesmas práticas antes e durante o processo de RVCC, dando assim cumprimento ao segundo objetivo. Verificamos que, de entre as práticas de literacia, as que surgem com mais enfoque no quotidiano dos adultos e aquela a que eles atribuem maior relevância é a leitura, o que é comum acontecer em muitos contextos sociais. É, naturalmente, uma leitura informativa ou funcional, sobretudo depois do abandono escolar, facto, aliás, relacionado com os papéis sociais que os sujeitos passaram a representar (o trabalho, a resolução de problemas relacionados com a gestão doméstica, entre outros) (cf. Silva, Arqueiro & Dionísio, 2012).

Constatamos, ainda, que, mesmo após o abandono escolar antes de conclusão do 9º ano, e em níveis de ensino diferentes, as práticas de literacia estiveram sempre presentes no quotidiano dos dois adultos, embora mobilizadas com funções diferentes, em contextos distintos, e com diferentes níveis de regularidade.

Porém, a frequência do processo de RVCC trouxe algumas mudanças e evoluções ao nível do uso da leitura e da escrita, no caso da Inês. Efetivamente, a adulta adquiriu competências literácitas, que tiveram impacto na sua vida quotidiana e que ela própria apontou com entusiasmo. De entre estas competências importa destacar as aprendizagens no âmbito da área de competência de Matemática para a Vida, onde aprendeu, por exemplo, como analisar faturas, e em Tecnologias de Informação e Comunicação, área que, no início da nossa investigação, Inês admitiu não dominar de todo. Concluimos, por conseguinte, que as competências adquiridas ao longo do processo propiciam o desenvolvimento de novas práticas no quotidiano dos sujeitos, bem como a ampliação dos contextos onde têm lugar (cf. Ávila, 2008).

Os dados recolhidos permitiram igualmente identificar as crenças, valores, atitudes e representação dos adultos acerca dos usos dos textos e respetivas funções, na sua passagem pelo RVCC. No que diz respeito a este objetivo, observamos que os dois sujeitos investigados

atribuem significados e valores semelhantes às práticas de leitura e escrita promovidas no âmbito do RVCC.

Nesta perspectiva, salientamos que Pedro e Inês conferiram especial importância aos conteúdos formais ou saberes escolares (mecanismos linguísticos ou funcionamento da língua, por exemplo), aos quais, na opinião deles, deveria ser dada maior relevância. Além disso, Pedro e Inês manifestaram, ainda, que as sessões de formação deveriam ter maior carga horária. Neste sentido, parece-nos que estes sujeitos valorizam sobretudo a cultura dominante, difundida pelas instituições escolares.

Esta valorização dos saberes formais, adquiridos em contexto escolar, é muito recorrente entre os adultos nestes contextos ou em contextos semelhantes (cf. Castro, 2007; Dionísio 2007b), uma vez que a representação que têm da escola é a de um lugar de aprendizagens formais de saberes e “conteúdos”, mais até do que competências. Deste modo, parece-nos compreensível a desvalorização dos contextos de formação, em geral, e dos processos de RVCC, em específico, visto que este assenta sobretudo na construção de um portefólio reflexivo de aprendizagens (onde são evidenciadas essencialmente as aprendizagens não formais) e não tanto na frequência de sessões de formação (contexto de aprendizagens formais e informais).

Tanto Inês como Pedro referem não terem sentido dificuldades na realização dos trabalhos que lhes foram pedidos. Contudo, observamos que Pedro conseguiu terminar o processo com relativa celeridade, o que, evidentemente, poderá estar relacionado com a facilidade manifestada. Em relação a Inês, a adulta ainda não terminou, pois continua a assistir sessões de formação para superar o *deficit* de competências diagnosticado, nomeadamente ao nível de Língua Estrangeira (Inglês) e de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Também verificamos que os dois adultos não veem o trabalho desenvolvido no âmbito do processo de RVCC e mesmo próprio processo da mesma forma. Se Pedro tem uma visão um pouco depreciativa, decorrente talvez do discurso social e nacional produzido acerca desta iniciativa, Inês concebe esta oportunidade como um passaporte de acesso a um emprego ou mesmo a um nível de cultura que, na fase da infância e adolescência, lhe tinha sido negada ou barrada. Relembramos, para este efeito, que Inês foi obrigada a abandonar os estudos depois de concluir o 6º ano e que recorreu ao processo RVCC por vontade

própria. Já Pedro abandonou os estudos sem concluir o 8º ano de escolaridade e foi reencaminhado para o Centro de Novas Oportunidades por imposição do IEFP.

Assim, como resposta ao último objetivo – reconstruir o processo de produção de uma identidade letrada a partir do trabalho desenvolvido pelos sujeitos no âmbito do processo de RVCC – concluímos que, no caso de Inês, a oportunidade de frequentar este programa de educação e formação de adultos, bem como os trabalhos desenvolvidos no âmbito do processo de RVCC, contribuíram para uma melhoria da sua autoestima.

De facto, a baixa escolaridade foi sempre encarada por Inês como um ponto negativo na sua vida. Como se sentiu capaz de concluir o 9º ano, Inês pretende, num futuro próximo, prosseguir os estudos, recorrendo ao processo de RVCC de nível secundário. Assim, para ela, este processo, aparentemente, representa não só um meio de aquisição de competências no domínio profissional e pessoal, mas também uma forma de afirmação social. É interessante verificar que, mesmo não tendo ainda concluído o processo, Inês já é capaz de se reconhecer como um sujeito “letrado”, como é visível pelos seus comentários a propósito da experiência vivida no âmbito do processo, mas também em relação aos efeitos que o RVCC produziu na esfera pessoal e social.

Intimamente relacionado com a afirmação e reconhecimento social está a obtenção do certificado. Este documento assume aqui um papel preponderante, na medida em que será através dele que Inês mais facilmente será identificada, pela sociedade, como “letrada”. A adulta parece ter a perfeita noção do valor do certificado, que encara como um passaporte de acesso a um emprego melhor, a uma vida melhor. É este seu entendimento que a leva também a manifestar a vontade de continuar a investir nos estudos, uma vez que ela própria reconhece que o 9º ano deixará de ser o nível de habilitações exigido pelas entidades empregadores e que, posteriormente, será exigido o 12º ano ou até o grau de licenciado.

Pedro, pelo contrário, não parece valorizar o processo de RVCC, nem as práticas de literacia desenvolvidas nesse contexto, nem mesmo o próprio certificado. De facto, ao longo da análise dos dados, foi notório, da sua parte, um certo desagrado e até desvalorização destes processos, bem como dos trabalhos nele desenvolvidos.

Esta sua renitência em relação ao processo poderá estar intrinsecamente ligada ao facto de Pedro, ao longo do questionário e das entrevistas, se reconhecer como letrado, mesmo antes de recorrer ao RVCC. Relembramos que o adulto sempre se identificou como um leitor competente, cujas habilidades de leitura e escrita são descritas como “plenamente

suficientes”, pelo que se sente perfeitamente capaz de se movimentar nos variadíssimos contextos em que a literacia tem lugar.

Neste constructo, também a obtenção do certificado parece não ter grande interesse e significado para Pedro, pois, para ele, o que poderá representar uma mais-valia aos olhos das entidades empregadoras, e mesmo para si próprio, é a experiência profissional que possui ou, ainda, os cursos de formação relacionados com a sua área (como o curso de Higiene Alimentar, que frequentou, segundo ele, com sucesso, enquanto decorria o processo de RVCC).

Pese embora esta visão de certo modo negativa do processo de RVCC e a sensação de inutilidade quer das competências trabalhadas, quer do próprio certificado, Pedro admitiu que este último poderá ser importante, numa situação de concurso a um emprego cujos requisitos exijam a escolaridade mínima obrigatória.

Assim, se por um lado há sujeitos que sentem necessidade de recorrerem ao RVCC para desenvolverem as suas competências e para se afirmarem perante a sociedade como sujeitos letrados, outros há que não veem utilidade em frequentar estes cursos de educação e formação de adultos, dado que ao longo da sua vida sempre participaram em diversos eventos, nos quais a leitura e escrita são parte integrante. Assim sendo, para estes indivíduos, pese embora possam ser consideradas práticas vernáculas, estas servem perfeitamente os seus propósitos, na medida em que, através delas, conseguem dar resposta às situações criadas no seu quotidiano a nível pessoal, social e profissional, resultando, ainda, no pleno exercício da cidadania.

No entanto, não nos podemos esquecer que as literacias vernáculas nem sempre são reconhecidas e, por vezes, são desvalorizadas em determinados contextos. Neste sentido, o facto de os adultos serem reconhecidas e certificadas as competências que foram adquirindo ao longo da vida, em diferentes situações, contextos e comunidades de prática (cf. Gee, 2005; Dionísio, 2007a), poderá, de certa modo, afigurar-se relevante. Parece, pois, evidente que, em determinados contextos, o certificado tende ainda a ser a chave social necessária para o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos competentes.

Em suma, a complexidade dos dois casos investigados, que se revelaram opostos, veio comprovar que “cada indivíduo é uma combinação única de identidades, resultante de experiências sociais diversas, ao longo da vida” (Silva, Arqueiro & Dionísio, 2012: 127), pelo que, uma vez mais, se confirma que, no que ao domínio das práticas de literacia em

contextos de processo de RVCC diz respeito, muito ainda pode ser trabalhado e investigado, devido à multiplicidade e diversidade de sujeitos, de vidas e de práticas.

Em relação a estes dois sujeitos em concreto, seria interessante acompanhar a conclusão do processo de RVCC de Inês, analisar de forma mais exaustiva os portefólios dos dois e assistir às respetivas sessões de júri. Tarefas estas que nos foram impossíveis de realizar, na medida em que se trata de um processo em muito dependente do reconhecimento de competências e do trabalho dos sujeitos, que, como verificamos, se desenvolve mediante o ritmo de cada um.

Contudo, este trabalho poderá ser assumido como uma pequena contribuição para a desconstrução de algumas representações sociais, em que frequentemente são desvalorizadas e esquecidas as práticas de literacia dos indivíduos que ocorrem em situações do quotidiano. Práticas, aliás, essenciais e determinantes para a resolução dos conflitos e situações que vão surgindo no dia a dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (2001). Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura. In M. Marinho (Org.). *Ler e Navegar: Espaços e Percursos de Leituras* (pp. 139 – 157). Campinas: Mercado das Letras – Associação de Leitura do Brasil.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo. Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aliagas, C., Castellà, J. M. & Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 97-112.
- Alonso, L. (Coord.) (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- Ávila, P. (2007). Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, série I, vol. 7/8, 307-337.
- Ávila, P. (2008). A literacia dos adultos – competências-chave na sociedade do conhecimento. Lisboa: Celta Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in community*. London: Routledge.
- Batista, A. A. G. (2004). O processo de escolha dos livros: o que dizem os professores. In A. A. G. Batista & M. G. Costa Val (Eds.). *Livros de Alfabetização e de Português: os Professores e suas Escolhas* (pp.10-27). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (Coord.) (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Berger, P. I., & Luckmann, T. (1987). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (1998). Alfabetização e escola em Portugal na transição do século: dados e perspectivas. *Oficina do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra*, 105, 1-21.

- Carrington, V., & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: a reframing. *Language and Education*, 11 (2), 96-112.
- Castro, R.V., Sancho, A. V. & Guimarães, P. (2007). Educação e Formação de Adultos: Olhares sobre o Vivido. In R. V. Castro (Org.). *Os Cursos EFA numa Associação Local. Contexto Organizacional, Orientações e Práticas de Adultos* (pp. 95-122). Vila Verde: ATAHCA e UM.
- Chopin, A. (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida – Documento de trabalho dos serviços da comissão*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Recuperado em 28 agosto, 2012, de www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf.
- Dionísio, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. L. (2005). Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, & Z. Versiani (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos* (pp. 71-84). Belo Horizonte: Autêntica.
- Dionísio, M. L. (2006). *Relatório no âmbito do concurso para Professor Associado do Grupo Disciplinar de Metodologias da Educação (Ensino do Português), do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho* (documento cedido pela autora).
- Dionísio, M. L. (2007a). Literacias em Contexto de Investigação Pedagógica: um Exemplo Sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Educação – Revista do Centro de Educação Federal de Santa Maria*, 32 (1), 97-107.
- Dionísio, M. L. (2007b). 'O Conjunto é que Faz com que as Coisas Funcionem'. A Pedagogia Híbrida dos Cursos EFA. In R. V. Castro (Org.). *Os Cursos EFA numa Associação Local. Contexto Organizacional, Orientações e Práticas de Adultos* (pp. 82-95). Vila Verde: ATAHCA e UM.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Frison, L. M. B., & Simão, A. M. V. (2011). Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem revelada em portfólios reflexivos. *Educação*, 34 (2), 198-206.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44 (8), 714-725.
- Gee, J. P. (2005). *La ideologia en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1995). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gomes, C. A. (1987). *A Interação Selectiva na Escola de Massas*. Galiza: Fundação Europeia “Viqueira”, Instituto de Estudos Lusogalaicos.
- Gomes, M. C. (2003). Literexclusão na Vida Quotidiana. *Sociologia, Problema e Práticas*, 41, 63-92.
- Gomes, M. C. (2005). Percursos de literacia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 69-97
- Gomes, M. C. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M. C., & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Goody, J. (1987). *The Interface Between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goulart, C. (2006). Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 450-462.
- Keating, M. C. (2002). O poder de dar nome às coisas: sobre o reconhecimento e aprendizagens em práticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 131-167.
- Kleiman, A. B. (1998). A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In I. Signorini. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. (pp. 267-302). São Paulo: Mercado das Letras.
- Kleiman, A. B. (2001). Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: A contribuição dos estudos do letramento. *Revista Educação e Pesquisa*, 27 (2), 267-281.
- Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. *Signo*, 32 (53), 1-25.
- Kleiman, A. B. (2010). Trajetórias de Acesso ao Mundo da Escrita: Relevância das Práticas não Escolares de Letramento para o Letramento escolar. *Perspectiva*, 2, 375-400.
- Laranjeira, R. M., & Castro, R. V. (2009). Educação e formação de adultos em Portugal concepções de literacia/letramento no discurso pedagógico oficial. In *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 1-15). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Leitão, J. A. (Coord.) (2002). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Lima, J. A., & Silva, J. E. (2008). Letramento no Ambiente Familiar. *Presciência*, 2, 25-39.
- Lopes, L. P. M. (1998). Discursos de identidade em sala de aula de leitura da L1: a construção da diferença. In I. Signorini (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos*

- para uma discussão no campo aplicado* (pp. 303-330). São Paulo: Mercado das Letras.
- Macedo, D. (2000). Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*, 73, 84-99.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (1997). *Research in education: A conceptual introduction*. Nova Iorque: Longman.
- Narsee, S. (2000). Some Perspectives on Literacy and Workplace Communication within a Culturally and Linguistically Diverse Vocational Training Institution in South Africa. Recuperado em 26 novembro, 2011, de <http://trove.nla.gov.au/work/153113845>.
- Nogueira, M. A., & Catani, A. (Org.) (1999). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, M. G. (2002). Da Literacia ou de uma Narrativa Sempre Imperfeita de Outra Identidade Pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 95-123.
- Pinto, S. C. (2010). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro Novas Oportunidades*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pires, A. L. O. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rajagopalan, K. (1998). O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In I. Signorini (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 21- 45). São Paulo: Mercado das Letras.
- Rocha, G. (2009). A construção de identidades em sala de aula: um enfoque internacional. In M. L. Dionísio, J. A. Brandão de Carvalho & R. V. Castro (Eds.). *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIEd. 1CD-Rom, ISBN 978-989-96548-0.
- Rojo, R. (2004). Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE, CENP. Recuperado em 6 outubro, 2012, de http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf.
- Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. R. Rojo & M. Moura (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Silva, A. C. (2011). Leituras. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (2), 267-272.

- Silva, A. C., Arqueiro, A. S., & Dionísio, M. L. (2012). Vidas letradas de adultos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In I. Pereira, I. S. Dias, H. Pinto, H. Menino, R. Cadima. *I Conferência Internacional – investigação, práticas e contextos em Educação* (pp. 123-129). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, E. T. (1998). *Criticidade e Leitura: Ensaio*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Silva, W. R. (2005). Subvertendo a exclusão escolar: a mediação didáctica dos géneros discursivos no ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 215-239.
- Soares, M. (1991). As Condições Sociais da Leitura. In R. Zilberman; E. Th. Silva (Orgs.) *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares* (pp. 18-29). São Paulo: Ática Editora
- Soares, M. (1998). *Letramento: Um Tema em Três Actos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2002). Novas Práticas de Leitura e de Escrita: Letramentos na Cibercultura. *Revista Educação & Sociedade*, 23(81), 143-160.
- Soares, M. (2004). Letramento e Alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 15(2), 4-17.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Torrão, M. J. (2007). *Entre a Escola e a Vida – Caminhos de Literacia*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vanhulle, S. (2001). «Littératie», un néologisme indispensable?. *Caractères*, 5, 40-43.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-88). Porto: Porto Editora.
- Yin, R. K. (2003). *Estudos de Caso. Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman Companhia Editora.

ANEXOS

ANEXO I

Quadro de caracterização dos adultos

CARACTERIZAÇÃO TURMA RVCC/B2_B3_A_03_12

ADULTOS	IDADE	ESCOLARIDADE	PERCURSO PROFISSIONAL	PERCURSO FORMATIVO	CONHECIMENTOS DE TIC / LE	ATIVIDADES DE TEMPOS LIVRES	RAZÕES PORQUE SE INSCREVEU NO CNO E OBS. DA TDE
B2							
CANDIDATA A	57 anos	Concluiu o 1º Ciclo do Ensino Básico em 1965.	Entre 1966 e 1993 exerceu as funções de maieira na fábrica Malas Ferreira; depois trabalhou como empregada comercial na área têxtil para a firma Nuno Forte, Unipessoal Lda.; e por fim, trabalhou como empregada doméstica. Encontra-se desempregada há aproximadamente dois anos.	Nada a registar.	Sem conhecimentos.	Sem referência.	Foi encaminhada pelo Centro de Emprego.
CANDIDATO B	55 anos	Concluiu o 1º Ciclo do Ensino Básico em 1970.	Sempre trabalhou na área da construção civil, desde 1971 até 2011, altura em que ficou desempregado em resultado do processo de insolvência da firma onde trabalhava.	Fez formação na área da <i>Higiene e segurança no trabalho</i> formação básica em <i>Socorrismo</i> .	Sem conhecimentos.	Sem referência.	Foi encaminhado pelo Centro de Emprego.
CANDIDATO C	47 anos	Concluiu o 1º Ciclo do Ensino Básico em 1977.	Trabalhou cerca de trinta anos na área da construção civil e sabe fazer um pouco de tudo, tendo-se especializado como pintor.	Em 2005, fez 50 horas de formação na área da <i>Higiene e segurança no trabalho</i> .	Sem conhecimentos.	Sem referência.	Inscriveu-se no CNO por iniciativa própria
CANDIDATO D	59 anos	Concluiu o 1º Ciclo do Ensino Básico 1964.	Começou a trabalhar com 11 anos de idade e desde essa altura até ao ano de 2010 que trabalhou sempre como canalizador.	Sem registo.	Sem competências.	Nada a registar.	Foi encaminhado pelo Centro de Emprego.

B3							
CANDIDATO F	47 anos	Concluiu o 6º ano de escolaridade no ano lectivo de 1977/1978.	Apresenta um percurso profissional diversificado, a saber: trabalhou na área da construção civil, onde progrediu de servente a oficial; ocupou o cargo de torneiro na área metalúrgica; trabalhou como carpinteiro de cofragem; armador de ferro; marceneiro; vendedor de artesanato; etc.	Fez a seguinte formação: <i>Noções básicas de informática – Ferramentas do Office (Word e Excel); English for Business; Conhecimentos básicos de socorro; Riscos e medidas de prevenção na actividade de impermeabilização da fachada; Matemática básica; Estratégia operacional da empresa; Sensibilização para a segurança em obra.</i>	Sem conhecimentos em TIC. Relativamente a Língua Estrangeira tem alguns conhecimentos de Francês porque esteve emigrado em França.	Para além de se dedicar à família, faz peças de artesanato, pinturas e bijuteria.	Inscreeu-se no CNO encaminhado pelo Centro de Emprego.
CANDIDATO F	29 anos	Concluiu o 7º ano de escolaridade na Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso...	Em termos profissionais importa referir que: de 2000 a 2003 foi empregado de balcão num café; entre 2004 e 2006 trabalhou num bar nocturno como <i>barman</i> ; de 2008 a 2009 foi bordador numa fábrica têxtil; e em 2011 trabalhou numa loja comercial de uma empresa de telecomunicações.	Nada a registar.	Conhecimentos razoáveis em TIC e LE (Inglês e Francês).	Jogou futebol amador durante quatro anos e costumava frequentar o ginásio.	Inscreeu-se no CNO encaminhado pelo Centro de Emprego, no entanto parece motivado para iniciar o processo de RVCC.
CANDIDATO G	30 anos	Concluiu o 6º ano de escolaridade no ano lectivo de 1995/96.	A nível profissional, salienta-se o facto de ter trabalhado cerca de seis anos como empregada doméstica em casas particulares; dezoito meses como caixeira numa loja de bijuteria; e dois anos como operária fabril.	Nada a registar.	Sem conhecimentos em TIC e conhecimentos básicos em Inglês (adquiridos em contexto escolar).	Nada a registar.	Inscreeu-se por iniciativa própria no CNO por considerar que a melhoria da sua escolaridade seria uma mais-valia a nível pessoal e profissional. Parece bastante motivada para o processo de RVCC.

CANDIDATO H	44 anos	Concluiu o 6º ano de escolaridade no ano lectivo de 1979/80 na Escola Dr. Francisco Sanches.	Em termos profissionais importa referir que: entre 1988 e 1994 trabalhou na Discoteca Club 84, onde desempenhou diversas funções; de seguida, de 1994 a 1998 foi empregado de balcão num café da central da camionagem; depois, entre 1998 a 2007 foi para a <u>Makip</u> onde ocupou o cargo de operador especializado; e de 2008 a 2011 trabalhou como serralheiro na construção do novo hospital de Braga.	Fez várias formações quando trabalhou na <u>Makip</u> , promovidas pela entidade patronal.	Sem conhecimentos em TIC e conhecimentos básicos em Francês (adquiridos em contexto escolar).	Nada a registar.	Foi encaminhado pelo Centro de Emprego.
CANDIDATO I	48 anos	Frequentou o Curso Geral de Comércio e Administração, não tendo concluído o último ano por falta de aprovação na disciplina de Matemática.	Trabalhou cerca de vinte anos por conta própria na área da construção civil como encarregado, sobretudo para a empresa ACF – Arlindo Correia e Filhos. De salientar ainda que esteve cerca de quatro meses a trabalhar em França.	Formação na área da <i>Higiene e segurança no trabalho</i> promovida pela entidade patronal.	Conhecimentos razoáveis em TIC e LE (Francês).	Gosta de ocupar os seus tempos livres com jardinagem e produção de produtos horticolas.	Inscreeveu-se no CNO encaminhado pelo Centro de Emprego, no entanto parece motivado para iniciar o processo de RVCC.
CANDIDATA J	58 anos	Sem referência da sua escolaridade.	Trabalhou como conselheira de cosmética na Farmácia Cristal; seguidamente foi gerente de uma empresa de transportes de mercadorias; e por último, trabalhou como empregada de escritório numa empresa familiar.	Fez formação na área da cosmética e de inglês.	Utiliza pouco o computador e refere que tem conhecimentos básicos em Inglês.	Nos seus tempos livres gosta de praticar ginástica e de explorar o computador.	Inscreeveu-se no CNO encaminhado pelo Centro de Emprego, no entanto parece motivado para iniciar o processo de RVCC.

CANDIDATO K	42 anos.	Frequentou sem aproveitamento escolar o 8º ano do Curso Geral de Administração e Comércio na ESAS.	A nível profissional, importa referir que entre 1988 e 1994 foi empregado de escritório numa empresa familiar; e entre 1994 e 2011 continuou a trabalhar na mesma empresa de produtos alimentares, a desempenhar as funções de vendedor.	Sem registo.	Este candidato costuma utilizar o computador, no entanto, relativamente a LE, refere que não tem conhecimentos.	Já praticou futebol.	Inscriveu-se no CND encaminhado pelo Centro de Emprego, no entanto parece motivado para iniciar o processo de RVCC.
--------------------	-------------	--	--	--------------	---	----------------------	---

ANEXO II

Questionário preenchido por Pedro

QUESTIONÁRIO

Este questionário, produzido no âmbito do projeto de investigação “A vida em mudança. A literacia na educação de adultos” (PTDC/CPE-CED/105258/2008), financiado pela FCT e em curso na Universidade do Minho e na Universidade do Algarve, visa conhecer as práticas de leitura e escrita de adultos que chegam aos Centros de Novas Oportunidades com vista à obtenção de certificação ao nível do Ensino Básico.

Pedimos-lhe, para a resposta às questões colocadas, que leia cuidadosamente as instruções apresentadas. Procure ser o mais sincero/a possível nas suas respostas, pois não existem respostas certas ou erradas. Note que todas as informações aqui recolhidas serão tratadas com confidencialidade.

O seu contributo é muito importante!

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

I. DADOS PESSOAIS

Questão I.1. Idade 42

Questão I.2. Sexo:

[assinale com X a sua resposta]

Feminino Masculino

Questão I.3. Concelho onde reside: Braga

Questão I.4. Situação profissional:

[assinale com X a sua resposta]

Empregado/a Desempregado/a Reformado/a

Questão I.5. Qual a última profissão que exerceu? Vendedor

Questão I.6. Qual o último ano de escolaridade que frequentou?

[assinale com X só uma possibilidade]

1) 1º ano de escolaridade	
2) 2º ano de escolaridade	
3) 3º ano de escolaridade	
4) 4º ano de escolaridade	
5) 5º ano de escolaridade	
6) 6º ano de escolaridade	
7) 7º ano de escolaridade	X
8) 8º ano de escolaridade	
9) 9º ano de escolaridade	

II. PRÁTICAS DE LEITURA NO TEMPO DA ESCOLA

Questão II.1. Quantos anos andou na escola? 9 anos

Questão II.2. Com que idade deixou a escola? 17 anos

Questão II.3. Aponte as razões que levaram à sua saída da escola:

[assinale com X as razões mais importantes, escolhendo até três]

1) Tinha dificuldades económicas	
2) Não gostava de estudar	
3) Achava que já tinha aprendido o suficiente	
4) A escola encontrava-se longe de casa	
5) Fui obrigado/a pelos pais/ familiares	
6) Foi por vontade própria	
7) Tinha já completado um ciclo de estudos (4º ano, 6º ano)	
8) Outra razão. Qual? <u>Emprego familiar</u>	

Questão II.4. No tempo em que andava na escola, lia:

[em cada linha, assinale com X apenas uma possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1) Os livros da escola				X
2) Cadernos de exercícios da escola			X	
3) Livros de histórias, poesia, banda desenhada (sem ser os da escola)		X		
4) Livros técnicos (mecânica, electricidade, informática, ...)				X
5) Jornais e/ou revistas				X
6) Recados, cartas			X	
7) Contas, facturas, recibos				X
8) Folhetos de publicidade				X
9) Rótulos de produtos (caixas de medicamentos, embalagens, ...)				X
10) Horários, mapas, instruções, avisos				X
11) Legendas de T.V., filmes				X
12) Manuais de instruções (montagem de móveis, de equipamento doméstico, de brinquedos, ...)				X
13) Outros textos. Quais? _____				

Questão II.5. Quando lia coisas **sem ser para a escola**, lia sobretudo para:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1) Se manter informado					X
2) Se distrair, passar o tempo					X
3) Tratar de situações do dia-a-dia					X
4) Ajudar familiares, amigos					X
5) Aprender, descobrir coisas novas					X
6) Resolver questões de trabalho					X
7) Participar em actividades sociais e/ou desportivas (catequese, clube recreativo, desportivo, ...)				X	
8) Outra finalidade. Qual? _____					

Questão II.6. Acha que tinha dificuldade em compreender os textos quando andava na escola?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Não

III. PRÁTICAS DE **ESCRITA NO TEMPO DA ESCOLA**

Questão III.1. No tempo em que andava na escola, escrevia:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1) Trabalhos de casa (redacções, composições, exercícios, ...)				X
2) Recados, cartas, notas			X	
3) Documentos variados (formulários, impressos, ...)				X
4) Poemas, contos, diários		X		
5) Instruções, avisos, anúncios				X
6) Relatórios				X
7) Notícias				X
8) Textos de outro tipo. Quais? _____				

Questão III.2. Quando escrevia **coisas sem ser para a escola**, escrevia sobretudo para:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1) Se manter informado					X
2) Se distrair, passar o tempo				X	
3) Tratar de problemas, situações do dia-a-dia			X		
4) Auxiliar familiares, amigos				X	
5) Responder a recados, cartas de familiares				X	
6) Resolver questões de trabalho					X
7) Participar em actividades sociais e/ou desportivas (catequese, clube recreativo, desportivo, ...)			X		
8) Outra finalidade. Qual? _____					

IV. PRÁTICAS DE LEITURA DEPOIS DA ESCOLA E ATÉ HOJE

Questão IV.1. Hoje, no seu dia-a-dia, com que frequência lê:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1) Jornais e/ou revistas				X
2) Livros de histórias, poesia, banda desenhada (sem ser os da escola)			X	
3) Livros técnicos (mecânica, electricidade, Informática, ...)				X
4) Recados, cartas, mensagens no telemóvel, e-mails, messenger, facebook				X
5) Contas, facturas, recibos				X
6) Comunicados, documentos oficiais, relatórios			X	
7) Folhetos de publicidade				X
8) Rótulos de produtos (caixas de medicamentos, embalagens, ...)				X
9) Horários, mapas, instruções, avisos			X	
10) Legendas de T.V., filmes				X
11) Manuais de instruções (montagem de móveis, de equipamento doméstico, de brinquedos, ...)			X	
12) Informação na internet				X
13) Outro tipo de textos. Qual? _____				

Questão IV.2. Quando lê, lê sobretudo para:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1) Se manter informado					X
2) Se distrair					X
3) Tratar situações do dia-a-dia					X
4) Cumprir tarefas profissionais				X	
5) Auxiliar familiares, amigos					X
6) Aprender, descobrir coisas novas					X
7) Estudar				X	
8) Participar em actividades sociais e/ou desportivas (clube recreativo, desportivo, ...)				X	
9) Outra finalidade. Qual? _____					

Questão IV.3. Quando lê sente dificuldades em compreender os textos?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Não Às vezes



Se respondeu **Não**, passe à **Questão IV. 4.**

- Se atrás respondeu **Sim** ou **Às vezes**, indique, a seguir, o grau de dificuldade que sente quando lê:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade	Alguma dificuldade	Muita dificuldade
1) Jornais e/ou revistas				
2) Livros de histórias, poesia, banda desenhada (sem ser os da escola)				
3) Livros técnicos (mecânica, electricidade, Informática, ...)				
4) Recados, cartas, mensagens no telemóvel, e-mails, messenger, facebook				
5) Contas, facturas, recibos				
6) Comunicados, documentos oficiais, relatórios				
7) Folhetos de publicidade				
8) Rótulos de produtos (caixas de medicamentos, embalagens, ...)				
9) Horários, mapas, instruções, avisos				
10) Legendas de T.V., filmes				
11) Manuais de instruções (montagem de móveis de equipamento doméstico, de brinquedos, ...)				
12) Informação na internet				
13) Outro tipo de textos. Qual?				

Questão IV. 4. Diga o que pensa sobre as afirmações seguintes:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1) Só leio por necessidade e/ou obrigação	X			
2) Sempre gostei de ler				X
3) Se tivesse mais habilitações compreendia melhor os textos que tenho de ler	X			
4) Se tivesse mais habilitações lia mais	X			

Questão IV.5. Como avalia as suas competências de leitura?

[assinale com X só **uma** possibilidade]

1) Insuficientes	
2) Suficientes, mas com algumas dificuldades	
3) Plenamente suficientes	X
4) Superiores ao necessário	

V. PRÁTICAS DE ESCRITA DEPOIS DA ESCOLA E ATÉ HOJE

Questão V.1. Com que frequência costuma escrever:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1) Recados, cartas, notas				X
2) Mensagens de telemóvel, textos na internet (e-mails, messenger, facebook, blogs ...)				X
3) Documentos variados (formulários, impressos, requerimentos, ...)				X
4) Reclamações, exposições			X	
5) Apontamentos pessoais (agenda, lista de compras, contactos, ...)				X
6) Poemas, contos, diários		X		
7) Instruções, avisos, anúncios				X
8) Relatórios			X	
9) Notícias			X	
10) Textos de outro tipo. Quais?				

Questão V.2. Quando escreve, escreve sobretudo para:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1) Estabelecer comunicações à distância					X
2) Se distrair				X	
3) Tratar situações do dia-a-dia					X
4) Cumprir tarefas profissionais			X		
5) Auxiliar familiares, amigos					X
6) Estudar					X
7) Participar em actividades sociais e/ou desportivas (clube recreativo, desportivo, ...)			X		
8) Outra finalidade. Qual? _____					

Questão V.3. Quando escreve sente dificuldades?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Não Às vezes



Se respondeu **Não**, passe à **Questão V.4.**

- Se atrás respondeu **Sim** ou **Às Vezes**, indique, a seguir, o grau de dificuldade que sente quando escreve:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade	Alguma dificuldade	Muita dificuldade
1) Recados, cartas, notas,				
2) Mensagens de telemóvel, textos na internet (e-mails, messenger, facebook, blogs ...)				
3) Documentos variados (formulários, impressos, requerimentos, ...)				
4) Reclamações, exposições				
5) Apontamentos pessoais (agenda, lista de compras, contactos, ...)				
6) Poemas, contos				
7) Instruções, avisos, anúncios				
8) Relatórios				
9) Notícias				
10) De outro tipo. Qual? _____				

Questão V.4. Diga o que pensa sobre as afirmações seguintes:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1) Só escrevo por necessidade e/ou obrigação	X			
2) Sempre gostei de escrever			X	
3) Se tivesse mais habilitações escrevia melhor			X	
4) Se tivesse mais habilitações escrevia mais				X

Questão V.5. Como avalia as suas competências de escrita?

[assinale com X só **uma** possibilidade]

1) Insuficientes	
2) Suficientes, mas com algumas dificuldades	
3) Plenamente suficientes	X
4) Superiores ao necessário	

VI. O QUOTIDIANO DA LEITURA E DA ESCRITA

Questão VI.1. Tente recordar o que leu e o que escreveu na **última Terça-Feira** e no **último Domingo** e registe nas tabelas abaixo:

[Se necessitar de mais espaço, pode usar o verso da folha]

TERÇA-FEIRA	O QUE LI	O QUE ESCREVI
Manhã	Li vários email	Recado
Tarde	jornal	enviou email
Noite	legendas filmes	

DOMINGO	O QUE LI	O QUE ESCREVI
Manhã	Journal	Sozoku
Tarde		Reado
Noite	SMS	SMS

Questão VI.2. Diga o que pensa da afirmação seguinte:

“No meu quotidiano, ler e escrever é pouco importante”

[assinale com X só **uma** possibilidade]

1) Discordo totalmente	<input checked="" type="checkbox"/>
2) Discordo	<input type="checkbox"/>
3) Concordo	<input type="checkbox"/>
4) Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>

VII. OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

Questão VII.1. Como ocupa os seus tempos livres?

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	Quase sempre
1) Ler			<input checked="" type="checkbox"/>	
2) Escrever			<input checked="" type="checkbox"/>	
3) Passear			<input checked="" type="checkbox"/>	
4) Ver televisão, vídeo			<input checked="" type="checkbox"/>	
5) Jogar computador		<input checked="" type="checkbox"/>		
6) Praticar desportos			<input checked="" type="checkbox"/>	
7) Estar com a família, amigos				<input checked="" type="checkbox"/>
8) Estudar		<input checked="" type="checkbox"/>		
9) Ir ao cinema		<input checked="" type="checkbox"/>		
10) Ir ao teatro, museus		<input checked="" type="checkbox"/>		
11) Participar em eventos/ reuniões de associações				<input checked="" type="checkbox"/>
12) Assistir a eventos desportivos				<input checked="" type="checkbox"/>
13) Pintar, desenhar, tocar instrumentos, dançar, cantar		<input checked="" type="checkbox"/>		
14) Outra actividade. Qual? _____				

Questão VII.2. Diga o que pensa da afirmação seguinte:

“Para participar plenamente na sociedade, ler e escrever não é muito importante”

[assinale com X só **uma** possibilidade]

1) Discordo totalmente	<input checked="" type="checkbox"/>
2) Discordo	<input type="checkbox"/>
3) Concordo	<input type="checkbox"/>
4) Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>

Se quiser fazer algum comentário ou acrescentar alguma informação, por favor, utilize este espaço e se necessário o verso desta folha:

Gratos pela colaboração!

ANEXO Iii

Questionário preenchido por Inês

QUESTIONÁRIO

Este questionário, produzido no âmbito do projeto de investigação “A vida em mudança. A literacia na educação de adultos” (PTDC/CPE-CED/105258/2008), financiado pela FCT e em curso na Universidade do Minho e na Universidade do Algarve, visa conhecer as práticas de leitura e escrita de adultos que chegam aos Centros de Novas Oportunidades com vista à obtenção de certificação ao nível do Ensino Básico.

Pedimos-lhe, para a resposta às questões colocadas, que leia cuidadosamente as instruções apresentadas. Procure ser o mais sincero/a possível nas suas respostas, pois não existem respostas certas ou erradas. Note que todas as informações aqui recolhidas serão tratadas com confidencialidade.

O seu contributo é muito importante!

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

I. DADOS PESSOAIS

Questão I.1. Idade 30

Questão I.2. Sexo:

[assinale com X a sua resposta]

Feminino Masculino

Questão I.3. Concelho onde reside: Bragança

Questão I.4. Situação profissional:

[assinale com X a sua resposta]

Empregado/a Desempregado/a Reformado/a

Questão I.5. Qual a última profissão que exerceu? empregada de limpeza

Questão I.6. Qual o último ano de escolaridade que frequentou?

[assinale com X só uma possibilidade]

1) 1º ano de escolaridade	
2) 2º ano de escolaridade	
3) 3º ano de escolaridade	
4) 4º ano de escolaridade	
5) 5º ano de escolaridade	
6) 6º ano de escolaridade	
7) 7º ano de escolaridade	X
8) 8º ano de escolaridade	
9) 9º ano de escolaridade	

II. PRÁTICAS DE LEITURA NO TEMPO DA ESCOLA

Questão II.1. Quantos anos andou na escola? 8 Anos

Questão II.2. Com que idade deixou a escola? 16 Anos

Questão II.3. Aponte as razões que levaram à sua saída da escola:

[assinale com X as razões mais importantes, escolhendo até três]

1) Tinha dificuldades económicas	<input checked="" type="checkbox"/>
2) Não gostava de estudar	<input type="checkbox"/>
3) Achava que já tinha aprendido o suficiente	<input type="checkbox"/>
4) A escola encontrava-se longe de casa	<input type="checkbox"/>
5) Fui obrigado/a pelos pais/ familiares	<input type="checkbox"/>
6) Foi por vontade própria	<input type="checkbox"/>
7) Tinha já completado um ciclo de estudos (4º ano, 6º ano)	<input type="checkbox"/>
8) Outra razão. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

Questão II.4. No tempo em que andava na escola, lia:

[em cada linha, assinale com X apenas uma possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1) Os livros da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Cadernos de exercícios da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Livros de histórias, poesia, banda desenhada (sem ser os da escola)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Livros técnicos (mecânica, electricidade, informática, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Jornais e/ou revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Recados, cartas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Contas, facturas, recibos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8) Folhetos de publicidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Rótulos de produtos (caixas de medicamentos, embalagens, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10) Horários, mapas, instruções, avisos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Legendas de T.V., filmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Manuais de instruções (montagem de móveis, de equipamento doméstico, de brinquedos, ...)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Outros textos. Quais? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questão II.5. Quando lia coisas **sem ser para a escola**, lia sobretudo para:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1) Se manter informado			X		
2) Se distrair, passar o tempo				X	
3) Tratar de situações do dia-a-dia			X		
4) Ajudar familiares, amigos		X			
5) Aprender, descobrir coisas novas				X	
6) Resolver questões de trabalho				X	
7) Participar em actividades sociais e/ou desportivas (catequese, clube recreativo, desportivo, ...)		X			
8) Outra finalidade. Qual? _____					

Questão II.6. Acha que tinha dificuldade em compreender os textos quando andava na escola?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Não

III. PRÁTICAS DE **ESCRITA NO TEMPO DA ESCOLA**

Questão III.1. No tempo em que andava na escola, escrevia:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1) Trabalhos de casa (redacções, composições, exercícios, ...)			X	
2) Recados, cartas, notas			X	
3) Documentos variados (formulários, impressos, ...)		X	X	
4) Poemas, contos, diários			X	
5) Instruções, avisos, anúncios		X		
6) Relatórios	X			
7) Notícias	X			
8) Textos de outro tipo. Quais? _____				

Questão III.2. Quando escrevia **coisas sem ser para a escola**, escrevia sobretudo para:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1) Se manter informado			X		
2) Se distrair, passar o tempo				X	
3) Tratar de problemas, situações do dia-a-dia			X		
4) Auxiliar familiares, amigos		X			
5) Responder a recados, cartas de familiares		X			
6) Resolver questões de trabalho		X			
7) Participar em actividades sociais e/ou desportivas (catequese, clube recreativo, desportivo, ...)	X				
8) Outra finalidade. Qual? _____					

IV. PRÁTICAS DE LEITURA DEPOIS DA ESCOLA E ATÉ HOJE

Questão IV.1. Hoje, no seu dia-a-dia, com que frequência lê:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1) Jornais e/ou revistas			X	
2) Livros de histórias, poesia, banda desenhada (sem ser os da escola)			X	
3) Livros técnicos (mecânica, electricidade, Informática, ...)	X			
4) Recados, cartas, mensagens no telemóvel, e-mails, messenger, facebook		X		
5) Contas, facturas, recibos				X
6) Comunicados, documentos oficiais, relatórios		X		
7) Folhetos de publicidade				X
8) Rótulos de produtos (caixas de medicamentos, embalagens, ...)				X
9) Horários, mapas, instruções, avisos		X		
10) Legendas de T.V., filmes				X
11) Manuais de instruções (montagem de móveis, de equipamento doméstico, de brinquedos, ...)			X	
12) Informação na internet	X			
13) Outro tipo de textos. Qual? _____				

Questão IV.2. Quando lê, lê sobretudo para:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1) Se manter informado					X
2) Se distrair			X		
3) Tratar situações do dia-a-dia				X	
4) Cumprir tarefas profissionais			X		
5) Auxiliar familiares, amigos		X			
6) Aprender, descobrir coisas novas				X	
7) Estudar		X			
8) Participar em actividades sociais e/ou desportivas (clube recreativo, desportivo, ...)	X				
9) Outra finalidade. Qual? _____					

Questão IV.3. Quando lê sente dificuldades em compreender os textos?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Não Às vezes



Se respondeu **Não**, passe à **Questão IV. 4.**

- Se atrás respondeu **Sim** ou **Às vezes**, indique, a seguir, o grau de dificuldade que sente quando lê:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade	Alguma dificuldade	Muita dificuldade
1) Jornais e/ou revistas	X			
2) Livros de histórias, poesia, banda desenhada (sem ser os da escola)	X			
3) Livros técnicos (mecânica, electricidade, Informática, ...)				
4) Recados, cartas, mensagens no telemóvel, e-mails, messenger, facebook			X	
5) Contas, facturas, recibos		X		
6) Comunicados, documentos oficiais, relatórios				
7) Folhetos de publicidade	X			
8) Rótulos de produtos (caixas de medicamentos, embalagens, ...)	X			
9) Horários, mapas, instruções, avisos		X		
10) Legendas de T.V., filmes	X			
11) Manuais de instruções (montagem de móveis de equipamento doméstico, de brinquedos, ...)		X		
12) Informação na internet				X
13) Outro tipo de textos. Qual? _____				

Questão IV. 4. Diga o que pensa sobre as afirmações seguintes:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1) Só leio por necessidade e/ou obrigação	X			
2) Sempre gostei de ler				X
3) Se tivesse mais habilitações compreendia melhor os textos que tenho de ler				X
4) Se tivesse mais habilitações lia mais		X		

Questão IV.5. Como avalia as suas competências de leitura?

[assinale com X só **uma** possibilidade]

1) Insuficientes	
2) Suficientes, mas com algumas dificuldades	
3) Plenamente suficientes	X
4) Superiores ao necessário	

V. PRÁTICAS DE ESCRITA DEPOIS DA ESCOLA E ATÉ HOJE

Questão V.1. Com que frequência costuma escrever:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1) Recados, cartas, notas			X	
2) Mensagens de telemóvel, textos na internet (e-mails, messenger, facebook, blogs ...)		X		
3) Documentos variados (formulários, impressos, requerimentos, ...)		X		
4) Reclamações, exposições	X			
5) Apontamentos pessoais (agenda, lista de compras, contactos, ...)			X	
6) Poemas, contos, diários			X	
7) Instruções, avisos, anúncios		X		
8) Relatórios	X			
9) Notícias	X			
10) Textos de outro tipo. Quais?				

Questão V.2. Quando escreve, escreve sobretudo para:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1) Estabelecer comunicações à distância	X				
2) Se distrair		X			
3) Tratar situações do dia-a-dia			X		
4) Cumprir tarefas profissionais		X			
5) Auxiliar familiares, amigos	X				
6) Estudar	X				
7) Participar em actividades sociais e/ou desportivas (clube recreativo, desportivo, ...)	X				
8) Outra finalidade. Qual? _____					

Questão V.3. Quando escreve sente dificuldades?

[assinale com X a sua resposta]

Sim Não Às vezes



Se respondeu **Não**, passe à **Questão V.4.**

- Se atrás respondeu **Sim** ou **Às Vezes**, indique, a seguir, o grau de dificuldade que sente quando escreve:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade	Alguma dificuldade	Muita dificuldade
1) Recados, cartas, notas,		X		
2) Mensagens de telemóvel, textos na internet (e-mails, messenger, facebook, blogs ...)	X			
3) Documentos variados (formulários, impressos, requerimentos, ...)			X	
4) Reclamações, exposições	X			
5) Apontamentos pessoais (agenda, lista de compras, contactos, ...)	X			
6) Poemas, contos	X			
7) Instruções, avisos, anúncios	X			
8) Relatórios			X	
9) Notícias			X	
10) De outro tipo. Qual? _____				

Questão V.4. Diga o que pensa sobre as afirmações seguintes:

[em cada linha, assinale com X apenas **uma** possibilidade]

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1) Só escrevo por necessidade e/ou obrigação	X			
2) Sempre gostei de escrever				X
3) Se tivesse mais habilitações escrevia melhor				X
4) Se tivesse mais habilitações escrevia mais		X		

Questão V.5. Como avalia as suas competências de escrita?

[assinale com X só **uma** possibilidade]

1) Insuficientes	
2) Suficientes, mas com algumas dificuldades	X
3) Plenamente suficientes	
4) Superiores ao necessário	

VI. O QUOTIDIANO DA LEITURA E DA ESCRITA

Questão VI.1. Tente recordar o que leu e o que escreveu na **última Terça-Feira** e no **último Domingo** e registre nas tabelas abaixo:

[Se necessitar de mais espaço, pode usar o **verso da folha**]

TERÇA-FEIRA	O QUE LI	O QUE ESCREVI
Manhã	1 Recado do Prático 1 Mensagem TM	2 Recados
Tarde		
Noite		

DOMINGO	O QUE LI	O QUE ESCREVI
Manhã		
Tarde	Sopa Letras	
Noite		

Questão VI.2. Diga o que pensa da afirmação seguinte:

“No meu quotidiano, ler e escrever é pouco importante”

[assinale com X só uma possibilidade]

1) Discordo totalmente	
2) Discordo	X
3) Concordo	
4) Concordo totalmente	

VII. OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

Questão VII.1. Como ocupa os seus tempos livres?

[em cada linha, assinale com X apenas uma possibilidade]

	Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	Quase sempre
1) Ler			X	
2) Escrever			X	
3) Passear				X
4) Ver televisão, vídeo			X	
5) Jogar computador	X			
6) Praticar desportos		X		
7) Estar com a família, amigos				X
8) Estudar	X			
9) Ir ao cinema	X			
10) Ir ao teatro, museus	X			
11) Participar em eventos/ reuniões de associações				X
12) Assistir a eventos desportivos	X			
13) Pintar, desenhar, tocar instrumentos, dançar, cantar			X	
14) Outra actividade. Qual? Pranto Aug				

Questão VII.2. Diga o que pensa da afirmação seguinte:

“Para participar plenamente na sociedade, ler e escrever não é muito importante”

[assinale com X só **uma** possibilidade]

1) Discordo totalmente	<input checked="" type="checkbox"/>
2) Discordo	<input type="checkbox"/>
3) Concordo	<input type="checkbox"/>
4) Concordo totalmente	<input type="checkbox"/>

Se quiser fazer algum comentário ou acrescentar alguma informação, por favor, utilize este espaço e se necessário o verso desta folha:

Gratos pela colaboração!

ANEXO iv

Guião da 1.^a entrevista

GUIÃO DA 1ª ENTREVISTA

Data: 21/04/2012

PRÁTICAS DE LITERACIA NA VIDA ACTUAL DO ADULTO:

1. Em relação ao questionário que preencheu, diz que lê para se manter informado, tratar de situações do dia-a-dia, ajudar amigos, resolver questões de trabalho. O que lia em concreto para resolver questões de trabalho? O que lê para se manter informado E para se distrair? Lembra-se de algum título de algum livro?
2. De que forma se mantém informado, escrevendo? O que escreve? O que gosta de escrever para passar o tempo?
3. O que costuma ler atualmente? Pode dizer-me um título de um livro que esteja a ler ou tenha lido recentemente? O que gosta de ler?
4. Que género de informação procura na internet?
5. Descrição de um dia da rotina diária: o que lê/escreve, quando (antes de dormir, de manhã, nas férias, ...), onde (algum sítio da casa reservado à leitura/ escrita?), para quê (passar o tempo, descobrir coisas novas, fazer a gestão doméstica, por gosto pessoal, estabelecer comunicações, ...).
6. [na sequência da questão anterior) Papéis na “household”: quem trata da correspondência/ comunicação com as instituições oficiais (escola, bancos, serviço social, ...), quem faz a gestão doméstica, ...
7. Situações em que se viu confrontado/a com dificuldades na leitura/escrita: a quem/ o quê recorreu; situações em que ajudou outros a ler/escrever – redes mútuas de apoio/suporte.
8. Recursos em casa: jornais, revistas, livros, canetas, blocos de notas, *media*, ...
9. Profissão atual: tipo de tarefas. No caso de situação de desemprego/ reforma: tarefas desempenhadas na última profissão; práticas na procura de emprego. Dificuldades associadas ao desempenho das tarefas (cf. entradas das novas tecnologias); modo como as ultrapassou – redes de apoio/suporte e aprendizagem.
10. Pertença a associações, organizações: práticas de literacia em grupo.
11. Expectativas sobre o impacto do processo RVCC no envolvimento com as práticas de literacia.
 - O que acha que é importante para ser reconhecido?
 - Acha que ler e escrever é importante/fundamental/muito determinante para a obtenção do certificado.
 - O que acha que os formadores esperam que escreva? Como? O quê?

HISTÓRIA DE LITERACIA DO ADULTO:

[FAMÍLIA]

1. Onde nasceu e cresceu.
2. Ocupação e escolaridade dos pais; valorizavam a escola?
3. Memória dos recursos (livros, jornais, *media*, ...) existentes em casa.
4. Memória de práticas de leitura e de escrita em casa: quem, o que lia/escrevia, onde, quando, para quê.
5. Tarefas domésticas a cargo do adulto – papéis: o que lia/escrevia, onde, quando, para quê.

[PERCURSO ESCOLAR]

1. Escola(s) onde andou.

2. Último ano de escolaridade frequentado.
3. Idade com que saiu da escola.
4. Razões que motivaram à saída da escola.
5. Reprovou ou não.
6. Memória do que lia/escrevia na escola (recomendado e não recomendado pelo/a professor/a).
7. Durante o período que passava na escola (espaço), afirma ler manuais escolares, livros técnicos, jornais, revistas, contas, faturas, rótulos de produtos, manuais de instruções. Porque lia, por exemplo, rótulos de produtos, manuais de instruções, contas, faturas, livros técnicos? Em que situações? Em que período? Nos intervalos?
8. Durante o percurso escolar, mas já não confinado ao espaço físico da escola, diz no questionário que lia para se manter informado, tratar de situações do dia-a-dia, ajudar amigos, resolver questões de trabalho. O que lia em concreto para resolver questões de trabalho? Era trabalhador estudante? O que lia para se manter informado e para tratar de situações do quotidiano? E para se distrair? Lembra-se de algum título de algum livro?
9. Em que situações escrevia relatórios e notícias, instruções, avisos, recados, enquanto estudava?
10. De que forma se mantinha informado, escrevendo? O que escrevia? O que gostava de escrever para passar o tempo?
11. Memória das apreciações feitas pelo/a professor/a: lia/escrevia “bem”, lia/escrevia muito, ...
12. Recursos disponíveis: material escolar, acesso à biblioteca, espaço em casa reservado ao estudo, ...
13. Situações em que sentiu dificuldades a ler/escrever (a fazer os trabalhos de casa, por exemplo): a quem/ o quê recorreu – redes de apoio/suporte.
14. *Relação entre as habilitações e a literacia: lia/escrevia mais, melhor?*
15. Lê mais agora ou quando andava na escola?

REMATE DE ENTREVISTA

1. Auto-avaliação das competências de leitura e de escrita.
2. O adulto traça o seu próprio perfil.

ANEXO V

Grelha de análise da 1ª entrevista a Pedro

1ª Entrevista Pedro 21/04/2012 – Greilha de análise

Categorias de análise	Indicadores	Transcrições
Dados biográficos	Referências à sua infância (onde nasceu, cresceu, etc.).	<i>“Nasci aqui na cidade de Braga, em S. Vicente, numa zona muito bonita. Tinha um parque. Na altura estava bem estimado. Agora não há crianças para brincar e eles deixaram aquilo ao abandono.”</i>
	Referências à sua vida pessoal enquanto criança e adolescente.	<i>“... O meu pai tinha uma empresa, que era uma empresa de futuro. Só que a vida nunca corre como as pessoas perspetivam. Ele faleceu cedo... com os seus 53 anos.”</i> <i>“...Ele desde novo me colocou a trabalhar, para fazer ganhar aquele gosto.”</i> <i>“Os meus pais tinham a 4ª classe, tenho quatro irmãos, a minha mãe era doméstica e não queria que eu interrompesse os estudos, o meu pai era empresário.”</i>
	Referências ao percurso escolar.	<i>“A primária fiz no Externato Paulo VI, num colégio de Freiras...”</i> <i>“Depois fui para o Francisco Sanches e fiz 5º e no 6º. E depois é que fui para o Alberto Sampaio. Os restantes, foi no Alberto Sampaio.”</i> <i>“O último ano que frequentei, foram disciplinas no terceiro ano desse curso, geral de administração do comércio, que equivalia ao 9º ano.”</i> <i>“...porque então desisti do diurno e fui para o noturno. Era por anos. Na altura tinha-se que fazer disciplinas. E deixando uma cadeira, no ano seguinte tinha de fazer a cadeira que tinha deixado. Uma delas era físico-química, que eu não achava motivante e fui deixando.(...) No ano seguinte, fiz as outras e deixei aquela por fazer.”</i> <i>“<u>Entrevistadora</u> – Portanto, andou alguns anos a tentar fazer físico-química. Como não conseguiu, deixou o diurno e foi para o noturno.</i> <i><u>Pedro</u> – Desisti, exatamente. E à noite foi exatamente a mesma coisa.”</i>

		<p><i>“Entrevistadora – E saiu da escola aos 17 anos? Pedro – 18 anos. Acho que já tinha a carta de condução.”</i></p> <p><i>“De dia trabalhava e à noite ia para escola.”</i></p>
	Referências à sua vida pessoal atual.	<p><i>“... Eu saí daquela zona aos 24 anos, quando casei, mas fiz gosto em que os meus filhos fossem lá batizados os dois, porque era a zona onde eu brinquei e passei a minha infância.”</i></p> <p><i>“...tenho um filho de 13 anos e a minha filha tem 16.”</i></p> <p><i>“...a esposa vai para o trabalho...”</i></p>
	Referências à sua situação profissional atual.	<p><i>“... estou a procurar emprego”</i></p>
Práticas de literacia na época escolar	Referências à representação do sujeito em relação à escola e às práticas da leitura e da escrita.	<p><i>“... fiz no Externato Paulo VI, num colégio de Freiras, que me ajudou bastante. A nível, não só da religião, mas em ser amigo do próximo, valores...”</i></p>
	Referências ao seu desempenho escolar, principalmente ao nível da escrita e da leitura.	<p><i>“Fazia os trabalhos de casa. De outras coisas, algum trabalho que o meu pai precisasse para a empresa. Tirar faturas, que na altura era manual, passar recibos...”</i></p> <p><i>“Comecei cedo a fazer depósitos. O banco ficava a 200 metros do escritório e ele de novo me incutiu a responsabilidade de levar dinheiro ao banco. Nas férias escolares, ia com ele visitar os clientes. Havia clientes que me conheciam desde criança. Era a responsabilidade que eu tinha.”</i></p> <p><i>“ Os manuais que tinha. Gostava imenso de contabilidade. (...) E eu gostava de estar ali entretido a ler aqueles manuais. Mas no geral, tanto história, como matemática...”</i></p> <p><i>“...Gostava de ler outras coisas.”</i></p> <p><i>“Escrever para me manter informado...ler sim, agora escrever não.”</i></p>

		<p><i>“...Escrever era o essencial para a escola. Sempre foi assim... Não tenho dificuldades em escrever, porque as encomendas eram feitas à mão, as faturas eram feitas à mão, as cartas para os fornecedores eram escritas à mão, para clientes eram à mão...”</i></p> <p><i>“ Na altura da escola fazia de dia, porque à noite ia para escola. De dia trabalhava e à noite ia para escola.”</i></p> <p><i>“ De dia, ler jornais e essas coisas era de dia, no escritório. Na altura estava no escritório e lia jornais, revistas, coisas técnicas acerca dos produtos. Na escola dedicava-me só à escola.”</i></p> <p><i>“ <u>Entrevistadora</u> – Lembra-se de algum título de algum livro que tenha lido nessa altura?</i></p> <p><i><u>Pedro</u> – Não. À noite, a português, não era de ler OS Maías, por exemplo. Não.”</i></p> <p><i>“ Sim, escrevia para me manter informado. (...) A nível de trabalho, sim... Relatórios... (...) tínhamos de fazer relatórios, para saber as rotas que ele tinha de fazer, os clientes que ele tinha de visitar, as encomendas, para ver qual era o cliente que tinha faltado, e não tinha comprado, compreender o porquê de ele não ter vendido nesse ali.”</i></p> <p><i>“... Mais no ciclo, no 5º e 6º ano. ...Às vezes ia buscar alguns livros para fazer trabalhos.”</i></p> <p><i>“Deixei físico-química e mais outra. Penso que é ciências sociais.”</i></p> <p><i>“As aulas eram de leitura e interpretação, gostava, mas não cativavam muito. Era um aluno médio, que gostava de ler em voz aula. Os textos que lia eram interessantes.”</i></p> <p><i>“<u>Entrevistadora</u> – Considera que na altura escrevia e lia bem?</i></p> <p><i><u>Pedro</u> – Sim”</i></p>
--	--	---

	<p>Referências às suas principais dificuldades.</p>	<p><i>“...físico-química e mais outra. Penso que é ciências sociais.”</i></p> <p><i>“ ... houve uma altura em que os professores inicialmente não compreendiam muito bem por que chegava cansada à escola, a concentração não era a melhor, se calhar com o pensamento num trabalho que tinha de fazer e não tinha feito...”</i></p> <p><i>“ Só mesmo na caligrafia. Às vezes a escrever a correr, algumas letras ficam irreconhecíveis.”</i></p> <p><i>“Dificuldade, dificuldade, não. Poderia às vezes uma questão ou outra, em algum trabalho, a português. Mas, não...”</i></p>
	<p>Referências à influência da família.</p>	<p><i>“... a minha mãe era doméstica e não queria que eu interrompesse os estudos, mas...”</i></p> <p><i>“...Saí da escola para me dedicar à empresa.”</i></p> <p><u>Entrevistadora</u> – Os seus pais, acha que eles valorizavam a escola?</p> <p><u>Pedro</u> – Valorizavam, mas é aquela coisa. O meu pai tinha uma empresa, que era uma empresa de futuro. Só que a vida nunca corre como as pessoas perspetivam. Ele faleceu cedo... com os seus 53 anos. E foi logo uma rutura que se deu. Claro, a empresa estava em crescimento... O meu pai sempre me incutiu aquela coisa de seguir na empresa. Foi isso também que me levou a sair do ensino.”</p>
<p>Práticas de literacia após o abandono escolar</p>	<p>Referências à representação que o sujeito tem em relação às práticas da leitura e da escrita.</p>	<p><u>Entrevistadora</u> – Acha que é necessário ter habilitações para se ler e escrever.</p> <p><u>Pedro</u> – Não.”</p> <p><i>“ Quem tem habilitações acho que pelo menos escrever. Ler... Acho que a leitura não escolhe extratos sociais... depende do gosto...”</i></p> <p><i>“Ler bem é compreender o que se lê. Escrever bem é não dar erros e escrever de maneira que se perceba o que quer dizer.”</i></p>

	<p>Referências às suas práticas de escrita e de leitura.</p>	<p><i>“ Leio jornais diários, internet... Há sempre coisas novas a aparecer. Essencialmente é isso. Ainda hoje sai um produto novo e eu tento saber o porquê e para que é que ele surgiu, se bem substituir um outro que estava no mercado e este que está mais atual saber as características.”</i></p> <p><i>“...gosto de me manter atualizado, porque também estou a procurar emprego na área...”</i></p> <p><i>“Há sempre aquelas faturas, não é, água, luz, eletricidade, telefone, gás...”</i></p> <p><i>“Escrever para me manter informado...ler sim, agora escrever não...”</i></p> <p><i>“Jornais, revistas que tenham a ver com a área em que estava, revistas de automóveis também gosto de ler...”</i></p> <p><i>“ Emprego, não é. Algumas notícias que queira saber mais detalhes e vou pesquisar...”</i></p> <p><i>“Preços e informações dos produtos. Isso é essencial. A validade, a quantidade, a relação preço/qualidade e preço/quantidade.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – E em relação à correspondência quem é que trata da correspondência/ comunicação com as instituições como bancos, finanças, etc.?”</i> <i>Pedro – Sou eu. Sou eu que trato de tudo”</i></p> <p><i>“Na empresa, no mínimo, existia um computador pessoal para cada vendedor. Era manual as nossas encomendas, não é. A faturação é que já era computadorizada. Essencialmente era isso, vendia e tirava faturas.”</i></p> <p><i>“Já pertenci. A uma assembleia de junta de freguesia...”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Tinha alguma burocracia, papéis para preencher? Tratava de alguma situação burocrática?”</i> <i>Pedro – Não, não.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Acha importante saber ler e escrever?”</i> <i>Pedro – Sim, sim. É fundamental.</i></p>
--	---	---

		<p><i>“Entrevistadora – Acha que lê mais e escreve mais agora ou antes?”</i></p> <p><i>“Pedro – Agora. Também escrevo mais agora.”</i></p> <p><i>“...com o crescimento dos filhos, quando eles entraram para a escola. Ajudá-los a fazer os trabalhos...”</i></p> <p><i>“Eu reconheço que não sou um amante de leitura. Gosto de ler jornais, mas leitura assim de livros... não...”</i></p> <p><i>“Há certas coisas que vão lendo, porque gosto de estar informado em relação aos filhos. E vejo os testes. E ver porque é que ele errou. Tanto a matemática quer a outra disciplina.”</i></p>
	Referências às suas principais dificuldades.	<p><i>“Dificuldade poderá surgir... uma ou outra palavra, num ou noutro documento, num extrato bancário, mas isso, tiro as dúvidas telefonando ou ir a uma agência para ser esclarecido...”</i></p> <p><i>“ Sim, adaptei-me bem...”</i></p>
Expectativas em relação ao RVC	Referências à influência da família.	<i>“A minha família apoiou-me, mas não tiveram nenhuma influência.”</i>
	Referências à utilidade para o sujeito	<p><i>“Estou lá para aprender... e reconhecer que já me arrependi de não ter continuado a estudar. Mas isto não é de agora, já foi há muito tempo.”</i></p> <p><i>“Já tinha pensado em voltar à escola, mas noutros moldes.”</i></p> <p><i>“É uma boa iniciativa, mas tinha de ser mais exigente. Praticamente, baseia-se na história de vida.”</i></p> <p><i>“Acho que não vai mudar nada, pois é puro facilitismo.”</i></p>

	<p>Referências às práticas de leitura e escrita</p>	<p><i>“já fiz a apresentação, depois é a minha história de vida. Já comecei. Estou a alinhava-la. (...) Depois tem aqueles trabalhos que também são para os formadores reconhecerem o que nós sabemos ou não sabemos, não é. (...) O que estou a fazer é a minha história de vida, trabalhos diários, do dia-a-dia e a apresentação.”</i></p> <p><i>“Desde a infância, passando pelo primeiro ciclo, segundo ciclo, os trabalhos que tive, até casamento, nascimento dos filhos.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Para o RVCC, acha importante saber ler e escrever? Pedro – Sim, acho importante, mas para obter o certificado não é essencial.”</i></p>
	<p>Referências às suas principais dificuldades</p>	<p><i>“Se tenho dúvidas pergunto. Posso sair de lá com uma dúvida, mas chego a casa e tento esclarecer.”</i></p> <p><i>“Não tenho dificuldades. Há sempre uma ou outra palavra que não sei o significado, mas aí recorro a um dicionário. Também, na escrita, agora com o novo acordo, há sempre algumas dúvidas, mas aí recorro ao Google.”</i></p>

ANEXO VI

Grelha de análise da 1ª entrevista a Inês

Entrevista Inês 21/04/2012 – Grelha de análise		
Categorias de análise	Indicadores	Transcrições
Dados biográficos	Referências à sua infância (onde nasceu, cresceu, etc.)	<p><i>“Eu nasci aqui no Hospital de S. José de S. Lázaro.”</i></p> <p><i>“...morava em Soutelo, Vila Verde. Cresci lá...”</i></p> <p><i>“Eu estava num emprego lá, depois vim também procurar melhores condições. E acabei por parar aqui.”</i></p>
	Referências à sua vida pessoal enquanto criança e adolescente	<p><i>“Os meus pais eram assim umas pessoas pouco cívicas. Não eram assim exemplares para pais, o que nos fez crescer muito rápido. Eramos cinco irmãos: três raparigas e dois rapazes. E começamos todos a trabalhar desde pequeninos.”</i></p> <p><i>“Eles nunca nos disseram para sair da escola, mas também nunca nos disseram para estar lá. As necessidades financeiras que eles tinham, nós sentiamo-nos envergonhados com as condições que eles nos mandavam para a escola e assim.”</i></p> <p><i>“Eu estudei e trabalhei ao mesmo tempo.”</i></p>
	Referências ao percurso escolar	<p><i>“...andei lá na escola, na escola de Soutelo. Depois fui para a preparatória de Vila Verde.”</i></p> <p><i>“Escola primária do Alívio e a outra era escola preparatória de Vila Verde.”</i></p> <p><i>“Penso que foi na 3º classe.”</i></p> <p><i>“Para fazer a 3º outra vez e a 4ª... Talvez um ano depois ou ano e meio depois... Acho que desisti quase no início do período. Tive aquele ano...”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Qual foi o último ano que frequentou a escola?”</i> <i>Inês – Não sei se foi em 96 ou 97, o 6º ano.”</i></p> <p><i>“Era trabalhadora estudante.”</i></p> <p><i>“5º e o 6º. É assim, eu saí...o 5º ano foi metade só do ano... o 6º é que foi completo. Quando ela me propôs ou estudava, ou...”</i></p> <p><i>“Terminei o 6º ano...”</i></p> <p><i>“15 ou 16, mas acho que tinha 16.”</i></p>

		<p><i>“Entrevistadora – As dificuldades económicas, isso foi o que motivou a sua saída da escola? Inês – Sim.”</i></p> <p><i>“Eu não sei se reprovei na 1ª classe.”</i></p>
	Referências à sua vida pessoal atual	<p><i>“...vim também procurar melhores condições. E acabei por parar aqui.”</i></p> <p><i>“De manhã levanto-me, visto a minha filha, que tenho uma filha de 6 anos. Depois dou-lhe o pequeno-almoço. Acabo e preparo-me a mim, também, para sair. Normalmente não tomo o pequeno-almoço porque não gosto. Depois saio para o trabalho. Antes de sair para o trabalho, deixo o meu marido no trabalho deles, deixo a minha filha, a mais nova, na minha sogra e a outra no colégio dela. Depois vou para o meu trabalho.”</i></p>
	Referências à sua situação profissional atual	<p><i>“Depois vou para o meu trabalho.”</i></p> <p><i>“...da parte da tarde, se houver trabalho. Nem sempre há.”</i></p>
Práticas de literacia na época escolar	Referências à representação que o sujeito tem em relação à escola e às práticas da leitura e da escrita	<p><i>“Entrevistadora – Mas, acha que se tivesse seguido a escola e terminasse o 12º e até uma licenciatura, se calhar agora escrevia mais e lia mais? Inês – Nesse termo sim.”</i></p>
	Referências ao seu desempenho escolar, principalmente, ao nível da escrita e da leitura	<p><i>“Entrevistadora – Em casa, tinha livros, revistas, jornais? Inês – Sim. Tínhamos, só que a bagunça era tal que não dava para essas coisas.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Costumava recorrer à biblioteca? Inês – Não.”</i></p> <p><i>“Não tínhamos tempo nem para brincar.”</i></p> <p><i>“Lavava a roupa, cozinhava... o meu pai tinha animais e tínhamos de ser nós a dar comer aos animais. Eram as galinhas... dar-lhes água. O meu pai era muito severo com essas coisas.”</i></p> <p><i>“Era trabalhadora estudante.”</i></p>

	<p><i>“Lia, gostava muito de escrever poemas, frases... pensamentos. E depois começávamos, na idade dos namoriscos, a escrever tudo o que nos passava pela cabeça escrevíamos. Lia. Gostava muito... Andava sempre... Mesmo os livros da escola eu gostava de os ler. Os antigos... Eu gostava mesmo assim de ler as lições. Gostava... Fascinava-me por ler aquelas lições.”</i></p> <p><i>“Já não andava na escola e tinha os livros. Passava o tempo ali, às vezes, a ler... Que não tinha o que fazer, não é...”</i></p> <p><i>“Fazia os trabalhos de casa, umas vezes fazia e outras vezes não fazia. Fazia as tarefas de casa, dos meus pais... E, às vezes, os trabalhos da escola nem, às vezes, uma pessoa chegava-os a fazer... Ou fazia mais atribulado às vezes para fazer e para não levar tarefa na escola.”</i></p> <p><i>“...gostava muito do livro de português e gostava de ler as lições. Era uma das coisas que eu gostava... E escrever, só se fosse “topicozinhos”, coisas que eu gostava de escrever assim... E às vezes se calhar sem importância...”</i></p> <p><i>“Só o que a professora mandava.”</i></p> <p><i>“Tinha livros da banda desenhada do pateta”</i></p> <p><i>Era eu que os levava e os comprava. Livros de banda desenhada.”</i></p> <p><i>“Era trabalhadora estudante. Por exemplo, eu tinha uma patroa, nessa altura, que tinha 87 anos e ela tomava muita medicação. Às vezes vinham receitas novas e eu tinha que ler tudo, o que vinha nas embalagens...”</i></p> <p><i>“E a partir daí o filho encarregou-me de ter de ser eu a ler o que vinha e ela ter que aceitar o que dizia. Eu também é que tinha de fazer as compras, eu é que estava encarregada de tudo o que fosse preciso para casa em termos de despesas, eu é que tinha de ir às compras, e também tinha que ver os rótulos, validades...”</i></p> <p><i>“Fazia-os na cozinha, na mesa da cozinha... Às vezes punha-me de barriga para baixo em cima da cama, quando fossem coisas que eram fáceis e que não muito elaboradas...”</i></p> <p><i>“Tinha de me desenrascar sozinha...”</i></p> <p><i>“Não tinha quem me ajudasse...”</i></p> <p><i>“<u>Entrevistadora</u> – Acha que naquela altura escrevia melhor do que agora.</i></p>
--	---

		<p><i>Inês – Sim. Estava mais ciente naquela altura.”</i></p> <p><i>“Naquela altura não havia assim grandes coisas... Ela não era assim pessoa de comprar jornais, revistas...”</i></p> <p><i>“Só que cheguei a um certo tempo, onde eu estava que me propuseram: ou estudava ou trabalhava. E eu optei por trabalhar.”</i></p>
	<p>Referências às suas principais dificuldades</p>	<p><i>“Entrevistadora – E na altura que andava a estudar qual era a disciplina que tinha mais dificuldades?”</i></p> <p><i>Inês – Era inglês... e talvez, se calhar, ciências...”</i></p> <p><i>“Lia muito rápido e não fazia as pontuações.”</i></p> <p><i>“Era os erros. Em termos de concluir as respostas, eu concluía-as.”</i></p>
<p>Práticas de literacia após o abandono escolar</p>	<p>Referências à representação que o sujeito tem em relação às práticas da leitura e da escrita</p>	<p><i>“Entrevistadora – Então acha que não deve escrever com erros?”</i></p> <p><i>Inês – Exatamente.”</i></p> <p><i>“Escrever bem para mim é também saber aplicar as palavras e as frases certas.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Mas acha que se tivesse um curso lia e escrevia mais?”</i></p> <p><i>Inês – Talvez não. Acho que uma pessoa aprende, se for praticando ao longo do tempo, não é preciso ter um curso. Penso que não. Há bons escritores, que não têm curso.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Mas, acha que se tivesse seguido a escola e terminasse o 12º e até uma licenciatura, se calhar agora escrevia mais e lia mais?”</i></p> <p><i>Inês – Nesse termo sim.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Considera-se uma boa leitora?”</i></p> <p><i>Inês – Média.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Quando lê o jornal, por exemplo, não sente dificuldades em compreender aquilo que lê?”</i></p> <p><i>Inês – É assim, às vezes tenho de ler a segunda vez para perceber. Porque às vezes uma pessoa está a ler, mas não está ali mesmo...concentrada. Às vezes basta um pouco de concentração ou o tornar rever para perceber...”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Quando tem dificuldades será mais a que nível?”</i></p> <p><i>Inês – Não sei... Algumas palavras mais caras...”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Ao nível do vocabulário?”</i></p> <p><i>Inês – Exato.”</i></p>

	<p>Referências às suas práticas de escrita e de leitura</p>	<p><i>“Para resolver questões de trabalho, por exemplo, mensagens que ela me deixava para tarefas diferentes. Ou por exemplo, às vezes, iam pessoas lá tratar de assuntos e ela ... queria alguém responsável que cuidasse daquelas pessoas, daquele assunto. (...) E escrevia recado. Também, escrevia recados a ela. (...) eu atendia o telefone aos clientes.”</i></p> <p><i>“...só jornais e revistas... O Diário, o Correio... só. Quando venho ao cafezinho, porque não dá para comprar jornais, neste tempo.”</i></p> <p><i>“É jornais... Jornais e livros de histórias infantis...”</i></p> <p><i>“...faço um pouco de ponto-de-cruz ou jogo uma sopa-de-letras...”</i></p> <p><i>“Revistas, não. Só mesmo se for uma revista de culinária, que gosto de ler ou, então, ponto-de-cruz. De resto, outras revistas não me fascinam.”</i></p> <p><i>“...gosto de ler as histórias das minhas filhas, quando estou com elas. De momento, não tenho muito tempo para ler, com a bebé...”</i></p> <p><i>“Eu gosto de ler livros... Histórias assim cativantes...”</i></p> <p><i>“Fui eu que lhe comecei a dar as histórias e comecei a lê-las...”</i></p> <p><i>“Às vezes, se tiver um livro na cama. Às vezes vou para a cama, pego num livro e leio. Quando uma pessoa está assim cansada, a bebé ainda está no meu quarto, para não acender a luz, para não a perturbar, sou capaz até de não ler, porque acabo por me cansar ou ganhar sono.”</i></p> <p><i>“Comecei a ler um que era Uma casa na pradaria...”</i></p> <p><i>“Tenho. Por exemplo, poesia, histórias para adultos...”</i></p> <p><i>“Alguns saíam naqueles jornais, e assim...”</i></p> <p><i>“É mais prosa os livros que eu tenho lá... Não são assim muito até interessantes...”</i></p> <p><i>“<u>Entrevistadora</u> – E em casa, quem é que trata da correspondência como cartas das instituições (bancos, finanças), da papelada? <u>Inês</u> – É o meu marido.”</i></p> <p><i>“Como eu não moro mesmo no centro da cidade e por vezes</i></p>
--	--	--

		<p><i>tem de se tratar disso no centro da cidade, ele tem facilidade de andar na rua no trabalho dele, é ele que trata disso.”</i></p> <p><i>“O meu marido andou no grupo folclórico. Eu não ando lá porque (...) para mim é um “bicho de sete cabeças”. Mas faço parte das reuniões, festas, jantares, ou coisas do género. Estou sempre presente com o grupo.”</i></p>
	Referências às suas principais dificuldades	<p><i>“Eu não estava a perceber bem como é que tinha de escrever uma carta de reclamação. Fui à segurança social, informei-me de como é que tinha de fazer e não tinha de fazer. E aí sim, com ajuda do meu marido, preenchemos a carta de reclamação e entregamos.”</i></p> <p><i>“Tenho uma certa dificuldade no computador. Se eu perdesse tempo a ir para ali, pesquisar era capaz de me começar a relacionar com ele. Mas, quando se tem filhos desta idade, preferimos perder o tempo com eles e não com a nova tecnologia.”</i></p> <p><i>“...às vezes tenho de ler a segunda vez para perceber. Porque às vezes uma pessoa está a ler, mas não está ali mesmo...concentrada. Às vezes basta um pouco de concentração ou o tornar rever para perceber...”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – quando tem dificuldades será mais a que nível? Inês – Não sei...“Algumas palavras mais caras...”</i></p>
Expectativas em relação ao RVCC	Referências à utilidade para o sujeito	<p><i>“Entrevistadora – Acha que é importante ou não? Inês – Eu acho que sim.”</i></p>
	Referências às práticas de leitura e escrita	<p><i>...estou a fazer os trabalhos de matemática.”</i></p> <p><i>“Tenho de fazer gráficos, tenho o jogo do sudoku para fazer, que para mim é difícil, tenho que converter o euro a dólares e tenho, por exemplo, fazer tipo receitas...”</i></p> <p><i>“Estou a falar da minha vida pessoal, quando eu elaborei... Da importância da cidadania, estou a falar sobre o direito ao voto, o que é que aquilo tem de importante.”</i></p> <p><i>“Nós temos tópicos que tiramos, para nos ajudar às vezes mais ou menos nas ideias do que eles querem. E depois nós ajustamos e também pomos aquilo que nós achamos”</i></p> <p><i>“...eu ouço com atenção os professores, para perceber. Sempre que eles estão a falar eu tiro tópicos...”</i></p>

		<p><i>Entrevistadora – O que é que acha importante no RVCC? O que é que acha que vai ter de mostrar para ser reconhecida, para que lhe atribuem o diploma?</i></p> <p><i>Inês – Talvez as minhas capacidades, tanto em escrita como na oral. Esta parte vai ser difícil.”</i></p> <p><i>“Para falar sobre a minha vida, vou ter que pensar muito para buscar memórias antigas, que uma pessoa não tem fixas e que passam ao lado. Hoje sou capaz de não me lembrar, mas a pensar hoje, a pensar amanhã, vou buscar coisas que já ficaram lá atrás.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Acha importante saber ler e escrever para a obtenção do certificado?</i></p> <p><i>Inês – Sim, eu acho que sim.</i></p> <p><i>“...penso que também temos outros valores que temos de mostrar.”</i></p> <p><i>“Neste momento é a informática. É uma das mais-valias. No futuro vai ser tudo através da informática. Também saber fazer cálculos e coisas, como gráficos... Assim... De tudo um pouco.”</i></p>
	<p>Referências às suas principais dificuldades</p>	<p><i>“O meu medo é sempre os erros.”</i></p> <p><i>“Eles agora como estão a falar, só como relatam muita coisa, uma pessoa já não está habituada a escrever e às vezes ter tanta informação seguida... Então tiro mais para me ajudar depois a elaborar os textos que eles pedem ou algo assim do género.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora - Das áreas todas que está a ter agora, qual é que acha que tem mais dificuldades?</i></p> <p><i>Inês – Não sei... Se calhar fazer os gráficos para matemática...”</i></p> <p><i>“Pensei que ia ser mais difícil.”</i></p>

ANEXO VII

Guião da 2ª entrevista

Guião 2ª Entrevista

Data: 14/08/2012

Práticas de literacia no RVCC

1. Que tipos de trabalhos têm sido realizados no âmbito do RVCC?
2. O que gostou mais de fazer e porquê?
3. O que gostou menos de fazer e porquê?
4. Considera importante a elaboração desses trabalhos? Porquê?
5. Tem sentido muitas dificuldades? Em que situações/contextos?
6. Como faz para ultrapassá-las?
7. Para elaborar os trabalhos tem pedido ajuda a alguém? A quem?
8. Que outros trabalhos gostaria de fazer? Sobre que assuntos/temas? Porquê?
9. Tem lido e escrito mais agora que frequenta o RVCC? O quê?

Resultados alcançados no RVCC

1. O que pensa da forma como está a decorrer o processo? Mudaria alguma coisa? O quê?
2. O que tem “aprendido” efetivamente? O que acha que já ganhou ao estar a frequentar o RVCC?
3. Tem sentido que o facto de estar a frequentar o RVCC e/ou os trabalhos que tem realizado lhe têm sido úteis para sua vida profissional, social e pessoal? Em que contextos? Pode relatar-me uma situação ou dar-me um exemplo?
4. O RVCC tem superado as suas expectativas? Tem ido ao encontro daquilo que esperava que ia ser? Porquê?
5. Que utilidade prática poderá ter para si futuramente o facto de concluir o processo e obter o certificado?
6. Que mudanças poderão ocorrer na sua vida profissional, pessoal e até social após a conclusão do curso?
7. O que espera alcançar quando obtiver o certificado?

ANEXO VIII

Grelha de análise da 2ª entrevista a Pedro

2ª Entrevista Pedro 14/08/2012 – Grelha de análise		
Categorias de análise	Indicadores	Transcrições
Práticas de literacia no RVCC	Referências aos trabalhos realizados	<p><i>“...Francês tenho tido que traduzir textos, não é, expressar também. Em Matemática...fazer, portanto elaborar esquemas de consumo ..., analisar uma fatura de água, luz. Eu escolhi uma de eletricidade, porque tinha os gráficos, não é, que ajudavam, médias também, em relação a Matemática, medidas de casa para uma planta da casa”</i></p> <p><i>“Em Linguagem e Comunicação, portanto, a maneira como uma pessoa se expressava...”</i></p> <p><i>“... foi mais à base da oralidade, ler um texto, cada um leu um parágrafo ou dois e o técnico avaliou em função disso.”</i></p> <p><i>“O que gostei mais e onde me senti mais à vontade foi na Matemática, os números, gosto dos números... E também no TIC... Também me senti à vontade, também gostei de fazer lá com o computador.”</i></p> <p><i>“Análise das faturas, os descontos. Ele deu-me um preço com desconto e outro sem desconto e nós tínhamos que calcular a percentagem. Sabíamos que era, por exemplo, 20 euros, mas não sabíamos que percentagem, se era 12%, se era 13% ou 14%... Calcular a percentagem ao contrário.”</i></p> <p><i>“<u>Entrevistadora</u> - E por que é que gostou de fazer esses trabalhos?”</i></p> <p><i><u>Pedro</u> – Tinha a ver com a minha vida práticas. E TIC também. Também gostei de fazer as colagens, os textos, imagens...”</i></p> <p><i>“Não há assim uma coisa que não tenha gostado, não, não...”</i></p> <p><i>“<u>Entrevistadora</u> – Que outros trabalhos gostaria de fazer? Sobre que assuntos/temas?”</i></p> <p><i><u>Pedro</u> – Não. Dentro daquilo que me foi proposto... Não sei se noutra nível, teria mais exigências que tivesse mais interesse... Não sei no nível seguinte que</i></p>

		<i>trabalhos é que são propostos... Se soubesse, poderia responder, gostava de fazer isso, mas assim, não..."</i>
	Referências aos resultados práticos das aprendizagens na vida pessoal, social e profissional	<p><i>"Nos tempos de hoje temos de saber analisar as faturas que nos chegam à mão, porque estamos mais suscetíveis a ser enganados. E a pessoa se souberem analisar uma fatura, podem dar com o erro, que o está a prejudicar..."</i></p> <p><i>"Já não ouvia francês há muito tempo, só mesmo uma vez em filmes que ouvia... Uma pessoa vai apanhando e vai traduzindo o que eles querem dizer sem estar a olhar para a legenda. E em português também, não é, há aqueles verbos muito parecidos, não é..."</i></p> <p><i>"<u>Entrevistadora</u> – Então veio acrescentar alguma utilidade? <u>Pedro</u> – Exatamente".</i></p> <p><i>"<u>Entrevistadora</u> – E os trabalhos que tem feito têm sido úteis para sua vida profissional, social e pessoal? <u>Pedro</u> – Não. Fui fazendo porque eram obrigatórios."</i></p> <p><i>"<u>Entrevistadora</u> – Então nenhum deles vêm acrescentar alguma coisa? <u>Pedro</u> – Não, não."</i></p>
	Referências às dificuldades sentidas	<p><i>" Não, não senti dificuldade nenhuma."</i></p> <p><i>"<u>Entrevistadora</u> – Para elaborar os trabalhos tem pedido ajuda a alguém? <u>Pedro</u> – Não."</i></p>
	Referências às práticas de literacia para além do RVCC	<p><i>"Entrevistadora – Tem lido e escrito mais agora que frequenta o RVCC? <u>Pedro</u> – Sim, sim, sim... Para fazer os trabalhos e para me distrair..."</i></p> <p><i>"Principalmente é os jornais, na internet, ainda contínuo, um ou outro livro que vêm agora com os jornais, não é..."</i></p>

		<p><i>“Entrevistadora – E para fazer os trabalhos tem-se baseado na mesma nesses meios de informação? Pedro – Sim, sim, sim.”</i></p> <p><i>“Foi do dia 2 ao dia 28. Acho que foram 20 dias, tirando sábados. Mas eram 20 dias, das duas às seis da tarde. Ai já deu para assimilar as ideias fundamentais, não é. Agora neste não. Uma hora e meia à noite, não é ...”</i></p> <p><i>“... no final fizemos testes ”</i></p>
Resultados alcançados com o RVCC	Referências à representação que o sujeito tem acerca do RVCC	<p><i>“Acho que devia ser um bocado mais exigente. Devia ser mais exigente. Para se ter a certeza que se sabe. Pronto, há muitos colegas, vê-se mesmo que têm assim mais dificuldades e vão acabar por obter o certificado na mesma.”</i></p> <p><i>“Eu fui lá uma dúzia de vezes, se tanto, e saio de lá com o certificado.”</i></p> <p><i>“...em vez de estarem uma hora ou hora e meia num dia, se estão desempregadas, se têm disponibilidade de tempo, poderiam ir lá duas horas, três horas e assimilar mais as matérias...”</i></p> <p><i>“...o tempo em si, se calhar até era o ideal. Mas, em vez de irem uma vez por semana ou duas, iam todos os dias, por exemplo.”</i></p>
	Referências às aprendizagens efetivas	<p><i>“Para ser sincero não aprendi nada de novo.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Considera importante a elaboração desses trabalhos? Todos esses trabalhos que foi fazendo, análise das faturas, biografia... Pedro – É, é importante. Para mim não veio acrescentar nada, porque eu já sabia. Mas, é importante.”</i></p>
	Referências à utilidade prática do certificado na sua vida	<p><i>“Mas há pessoas que foram e meteram-se nesses processos numa expectativa de “o meu currículo vai melhorar e vou arranjar um emprego...”. E isso não</i></p>

	<p>profissional, social e pessoal</p>	<p><i>corresponde à verdade...”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – O Certificado, no fundo, não vem acrescentar nenhuma mais-valia?</i></p> <p><i>Pedro – No meu ver, não. No meu ver, não. Não, porque até as entidades empregadoras não veem nisso uma melhoria e sabem que é um facilitismo, que foi ali para a estatísticas de Portugal subirem, para não haver tanto abandono escolar. E isso, pronto.... A meu ver, não...”</i></p> <p><i>“O certificado em si, não. Não, não. Tem mais utilidade uma formação que eu fiz em Higiene alimentar.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Imagine que concorre a um emprego, nunca lhe perguntaram se tem a escolaridade obrigatória? Não acha que agora levando o certificado se calhar era mais fácil?</i></p> <p><i>Pedro – Sim. Neste sentido sim.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Não será o certificado que vai acrescentar grandes mudanças a nível profissional, pelo que me disse até agora.</i></p> <p><i>Pedro – Não. Penso que não. Espero que sim, mas penso que não... Mas não, não....Não vai, não vai...”</i></p>
	<p>Referências à superação das expectativas</p> <p>(se está ou não a decorrer de acordo com o que era esperado)</p>	<p><i>“Eu não ia para lá com muitas expectativas.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – O RVCC tem superado as suas expectativas ou não?</i></p> <p><i>Pedro – Não tinha expectativas. Eu via, não é...”</i></p> <p><i>“Não, não. O que eu ia encontrar lá, eu já sabia.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Quando obtiver o certificado, não espera alcançar grande coisa, pelo disse?</i></p> <p><i>Pedro – Não, não. As expectativas eram baixas.”</i></p>

ANEXO IX

Grelha de análise 2ª entrevista a Inês

2ª Entrevista Inês 14/08/2012 – Grelha de análise		
Categorias de análise	Indicadores	Transcrições
Práticas de literacia no RVCC	Referências aos trabalhos realizados	<p><i>“Fiz trabalhos de Matemática, fiz fichas...”</i></p> <p><i>“Análise de faturas, gráficos, gráficos baseados em faturas, medições das casas, achar a área das casas...”</i></p> <p><i>“CE foi fichas também relacionadas com... Já não me lembro...”</i></p> <p><i>“Foi mesmo Matemática. Eu sempre gostei de Matemática.”</i></p> <p><i>“Daquela parte das equações, achar áreas... Para mim foi... Era uma coisa nova...”</i></p> <p><i>“Acabei parte da história de vida.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Que outros trabalhos gostaria de fazer? Sobre que assuntos/temas?”</i> <i>Inês – Não sei... Não, não tenho assim nada... Assim visivelmente, não...”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – O Português não tão baseado na história de vida, mas mais aulas com análise de texto...?”</i> <i>Inês – Por exemplo, uma pessoa a escrever a nossa história de vida são coisas básicas até, não é? Mas dizer para pôr qualquer coisa no plural... a história de vida escreve-se...”</i></p>
	Referências aos resultados práticos das aprendizagens na vida pessoal, social e profissional	<p><i>“Entrevistadora – E têm tido utilidade esses trabalhos que tem feito?”</i> <i>Inês – É assim, de momento ainda não precisei. Tenho estado a trabalhar tanto que nem tenho tempo para analisar nada.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – E esse trabalhos terão alguma utilidade prática no futuro?”</i></p>

	<p><i>Inês – Sim. Penso que sim.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Principalmente quais?</i> <i>Inês – Ah, Matemática, lá está, e o Inglês, quem sabe... Português uma pessoa já vai traquejando, não é...”</i></p> <p><i>“É assim, é importante contar, só que dali, nós dali o que é que aprendemos? A nossa história nós sabemos, e eu não preciso de aprender nada dela... E o que nós precisamos é de aprofundar, se calhar, mais em termos de matéria...”</i></p> <p><i>“Aprender aprende-se, só que não acho que seja o suficiente.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Em que sentido é que é útil?</i> <i>Inês – Para praticar na escrita, não é... Sei lá...”</i></p>
<p>Referências às dificuldades sentidas</p>	<p><i>“Até à data só foi mesmo o Inglês. Nunca gostei de Inglês.”</i></p> <p><i>“É assim, ainda só foi uma sessão. Depois nessa aula, ela avaliou que eu precisava de ter aulas de melhoramento. E é essas aulas que me faltam. E foi isso que me atrasou. E de TIC também.”</i></p> <p><i>“...claro que o que atrasou mesmo foi o Inglês. Porque a bem dizer TIC... Na altura eu é que quis... É assim, eu já mexo assim alguma coisa, mas eu quis mesmo ter alguém que me ensinasse, um profissional que soubesse, não é? Sempre é melhor. Um dia mais tarde, sempre foi alguém que me ensinou, um profissional e não eu que aprendi... Foi por isso que eu optei por ter aulas de TIC.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Tem sentido muitas dificuldades?</i> <i>Inês – Não, não. Por enquanto ainda não.”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Nem na Matemática, no Inglês...”</i> <i>Inês – No inglês!”</i></p> <p><i>“O meu marido ajuda-me. Ele ajuda-me. Por exemplo,</i></p>

		<i>eu sou capaz de escrever tudo, mas depois para colar, ele é que me ajuda, é que me dá ali um toquezinho, no final.”</i>
	Referências às práticas de literacia para além do RVCC	<p><i>“Por acaso, desde que nós falamos ainda consegui ler um livro até ao fim.”</i></p> <p><i>“Para além disso, só mesmo as historinhas para a minha filha.”</i></p> <p><i>“Na altura, tinha acabado os trabalhos para CE. Acabei parte da história de vida... fiz parte dela... só não pus tudo organizado, mas está...”</i></p> <p><i>“Entrevistadora – Mas acha que naquela altura quando estava a trabalhar para o RVCC lia mais, escrevia mais?”</i></p> <p><i>Inês – Sim, sim.”</i></p>
Resultados alcançados com o RVCC	Referências à representação que o sujeito tem acerca do RVCC	<p><i>“Se calhar deviam exigir mais de nós, porque, ao fim e ao cabo, depois uma pessoa... Vamos ficar com o 9º ano e, ao fim e ao cabo, dali, pouco as pessoas aprenderam, não é.”</i></p> <p><i>“Por exemplo, dar mais matéria antes e tirar nós contar a nossa história de vida...”</i></p>
	Referências às aprendizagens efetivas	<p><i>“A bem dizer pouco se aprendeu que antes não sabia. Uma pessoa torna a relembrar algumas coisas que já estavam... Por exemplo o Inglês vai ser útil, para relembrar...”</i></p> <p><i>“É. Ainda não tive as aulas...”</i></p>
	Referências à utilidade prática do certificado na sua vida profissional, social	<p><i>“Entrevistadora – Então acha que o certificado vai trazer-lhe uma mais-valia?”</i></p> <p><i>Inês – Sim, sim. Sem dúvida.”</i></p>

	<p>e pessoal</p>	<p><i>“Ter mais estudos é sempre bom, não é... e conhecimentos. Nos trabalhos, uma pessoa para fazer os trabalhos não precisa de... não é ... Às vezes basta é saber... Às vezes pedem o 12º...”</i></p> <p><i>“<u>Entrevistadora</u> – O que espera alcançar quando obtiver o certificado?”</i></p> <p><i><u>Inês</u> – Sinceramente, no país em que estamos, não... Vai sempre dar, porque para mudar de emprego eles pedem, mas agora pedem o 9º ano e depois o 12º, depois a universidade...”</i></p> <p><i>“<u>Entrevistadora</u> – Vou refazer a pergunta: considera que obtendo o certificado vai ser mais fácil encontrar emprego?”</i></p> <p><i><u>Inês</u> – Sim, sim.”</i></p>
	<p>Referências à superação das expectativas</p> <p>(se está ou não a decorrer de acordo com o que era esperado)</p>	<p><i>“<u>Entrevistadora</u> – O RVCC tem superado as suas expectativas? Tem ido ao encontro daquilo que esperava que ia ser?”</i></p> <p><i><u>Inês</u> – Sim. Sim.”</i></p> <p><i>“E o que nós precisamos é de aprofundar, se calhar, mais em termos de matéria...”</i></p> <p><i>“É assim, eu por acaso pensava que ia acabar mais depressa...”</i></p>

ANEXO X

Grelha de análise do Portefólio de Pedro

Portefólio Pedro – Grelha de análise		
Categorias de análise	Indicadores	Transcrições/indicações de trabalhos realizados
1. Práticas de literacia atualmente	Referências às práticas de leitura e de escrita na sua vida pessoal, social e profissional	~ Elaborou a história de vida
2. Utilidade da Escola	Referências à relação do sujeito com a escola	<p><i>“um externato [Externado Paulo VI] de inspiração cristã, contribuiu muito para a minha formação enquanto pessoa, pois há valores morais que me foram transmitidos, que ainda preservo e procuro transmitir aos meus filhos, como o ser amigo do próximo, o respeito, a honestidade, a lealdade, entre outros”</i></p> <p><i>“... [Escola Dr. Francisco Sanches] aprendi outras coisas, como ser autónomo e responsável...”</i></p> <p><i>“Com o passar do tempo, o curso [Curso Geral de Administração e Comércio] tornou-se desmotivador pois, para além de algumas disciplinas não me despertarem qualquer interesse, a conciliação com o trabalho também não ajudou porque era cansativo, o que me levou a desistir.”</i></p>
	Referências à utilidade e necessidade da escola	<i>“Escola Secundária Alberto Sampaio, ensino noturno, no Curso Geral de Administração e Comércio. A razão da escolha do curso foi o facto de ter começado a trabalhar numa empresa familiar, como meu pai e irmão. Das disciplinas que compunham o curso, destaco a disciplina de Contabilidade e Mecanografia pela importância no meu emprego.”</i>
3. Participação no RVCC	Referências à utilidade do RVCC para o futuro profissional, social e pessoal	Sem referências.
	Referências à superação das expectativas em relação ao RVCC (se está ou não	Sem referências.

	a decorrer de acordo com as suas expectativas)	
	Referências aos efeitos práticos do RVCC na vida do adulto	Sem referências.

ANEXO XI

Grelha de análise do Portefólio de Inês

Portefólio Inês – Grelha de análise		
Categorias de análise	Indicadores	Transcrições/indicações de trabalhos realizados
1. Práticas de literacia atualmente	Referências às práticas de leitura e de escrita na sua vida pessoal, social e profissional	<p>Fichas de trabalho, história de vida, carta de apresentação, curriculum vitae e “grelha de situações de vida” relacionada com a área de competência-chave de CE.</p> <p><i>“Sempre que tenho tempo, gosto de ler, seja jornais, revistas ou livros.”</i></p> <p><i>“No percurso profissional, também tive que aprender essencialmente com as novas tecnologias.”</i></p> <p><i>“Por vezes recorro à Internet para pesquisa de informações, entre as quais, culinária, ponto de cruz e outros. Também uso o telemóvel como meio de comunicação e até para tirar fotos.”</i></p>
2. Utilidade da Escola	Referências à relação do sujeito com a escola	<i>“Saí da escola muito cedo mas continuo a ter gosto em aprender. Voltei a estudar, não só para obter maior escolaridade, mas para aprender um pouco mais e assim ter os estudos equivalentes ao ensino obrigatório.”</i>
	Referências à utilidade e necessidade da escola	Sem referências
3. Participação no RVCC	Referências à utilidade do RVCC para o futuro profissional, social e pessoal	<p><i>“Atualmente, os compromissos a atingir é completar o 9º ano”</i></p> <p><i>“Num futuro próximo, gostava de completar o 9º ano aprender a trabalhar com o computador para que pudesse completar o 12º ano.</i></p> <p><i>a</i></p> <p><i>“Em termos profissionais, atualmente encontro-me desempregada e como tenho somente o 6º Ano de escolaridade, devido à minha disponibilidade pretendo concluir o 9º ano, adquirindo um maior conhecimento geral.”</i></p>
	Referências à superação das expectativas em relação ao RVCC (se está ou não a decorrer de acordo com as suas expectativas)	Sem referências

	Referências aos efeitos práticos do RVCC na vida do adulto	Sem referências
--	---	-----------------