



LITERACIAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS EM PORTUGAL

Juliana Cunha¹; Maria de Lourdes Dionísio²

¹Doutoranda, Centro de Investigação em Educação, Grupo de Tecnologia, Multiliteracias e Curriculum, id5461@alunos.uminho.pt;

²Professora Associada, Centro de Investigação em Educação, Grupo de Investigação Tecnologia, Multiliteracias e Curriculum, mldionisio@ie.uminho.pt

EIXO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS/LITERACIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

Desde inícios dos anos 80 que a União Europeia tem vindo a pressionar os países membros no sentido de levarem a cabo um conjunto de medidas de desenvolvimento de sistemas educativos mais inclusivos, voltados para a aprendizagem ao longo da vida e para os mercados de trabalho cada vez mais globais e competitivos (ANTUNES, 2004; LAWN; LINGARD, 2002). Tais pressões resultam de um processo de *europização/globalização* das políticas educativas nacionais (ANTUNES, 2004; LAWN; LINGARD, 2002), bem como de um “neoliberal economic discourse” (HAMILTON; PITT, 2011b, p. 600) que promove “fundamental ideas about citizenship, rights and equity” (HAMILTON & PITT, 2011b, p. 597), sustentando que “inequality of opportunity leads to individual literacy deficit; literacy deficit reinforces inequalities of opportunity” (HAMILTON; PITT, 2011b, p. 597).

Neste sentido, as preocupações das políticas públicas dos governos, por exemplo da área da OCDE, centram-se, desde então, nos elevados índices de abandono escolar precoce, nomeadamente dos grupos sociais mais desfavorecidos; nas reduzidas perspectivas e oportunidades de emprego, decorrentes, em parte, da escassez de ofertas de educação e formação profissional adequadas às necessidades da população jovem e adulta; e, sobretudo, na ‘falta de literacia’ dos cidadãos que tende a pôr em causa não apenas a sua participação ativa na atual sociedade grafocentrada, mas também o desenvolvimento socioeconómico dos países (DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009; FERNANDES, 2013; UNESCO, 2005).

Trata-se de uma “literacy-modernization-development approach” (GRAFF, 1987, p. 63-64) que assenta na convicção de que a prosperidade das comunidades depende diretamente dos ‘níveis de literacia’ das populações. Com efeito, apesar da ausência de evidências na história das nações de tal correlação (GRAFF, 1979, 1987), esta perspetiva económica da literacia, adotada pelos “Sponsors of literacy”, isto é, “agents who support or discourage literacy learning and development as ulterior motives in their own struggles for economic or political gain” (BRANDT, 2001, p. 26), assume a literacia como um dos indicadores fulcrais de progresso social e económico.

Na medida em que este “Western folklore about the power of literacy” (LUKE, 1995, P. 4) tende a posicionar os sujeitos pouco escolarizados e/ou com dificuldades em lidarem com os textos como “socially excluded” (HAMILTON; PITT, 2011a, p. 350), os organismos internacionais com poder regulador da educação, tais como a UNESCO e a OCDE, entendem que “literacy challenges across the globe” (WAGNER, 2011, p. 319) poderão ser enfrentados através do aumento da qualidade da educação e da intensificação

e melhoria dos programas de formação explicitamente orientados para a literacia de jovens e adultos (DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009; DIONÍSIO, 2015; HLG, 2012; UNESCO, 2005).

Neste enquadramento, à imagem do que se tem vindo a assistir particularmente no contexto europeu, Portugal tem vindo a ampliar o leque de ofertas educativas “profissionalmente qualificantes” (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 124), visando “promover a formação inicial de jovens tendo em vista o aumento da sua empregabilidade face às necessidades do mercado de trabalho” (PORTARIA N.º 1497/2008 de 19 de dezembro). Os Cursos em Sistema de Aprendizagem (1984), os Cursos Profissionais (1989) e os Cursos Educação e Formação de Jovens (2004), recomendados para jovens que abandonaram a escola precocemente ou que se encontram na iminência de o fazerem, sem terem adquirido as condições indispensáveis ao exercício de profissões qualificadas, são exemplos dessas ofertas. Trata-se, portanto, de uma resposta do governo face à “existência de milhares de jovens que anualmente deixam o sistema oficial de ensino (...) sem qualquer preparação profissional” (DECRETO-LEI N.º 102/84, de 29 de março), bem como à evidência de que as camadas juvenis portuguesas “apresentam dos níveis médios mais baixos de competências de literacia (...) de todos os países europeus” (DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009, p. 121).

Pese embora a literacia não seja explicitamente declarada, nos documentos reguladores destes cursos, como objetivo fundamental, ela assume um estatuto particular no currículo das disciplinas de Língua Portuguesa/Português, Cidadania e Mundo Atual/Cidadania e Sociedade, Língua Estrangeira e Tecnologias de Informação e Comunicação, as quais integram a componente sociocultural de formação (DIONÍSIO, 2015; FERNANDES, 2013). De facto, as atividades de desenvolvimento da leitura e da escrita estão claramente previstas nos programas e referenciais dessas disciplinas. A título de exemplo, o programa de Língua Portuguesa/Português prevê “o desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua” e atribui especial relevância “à reflexão sobre a sua estrutura e funcionamento, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 3). Já a disciplina Cidadania e Mundo Atual/Cidadania e Sociedade institui o desenvolvimento da literacia como uma das finalidades: “A grande finalidade (...) será de habilitar os jovens para viver e agir como cidadãos responsáveis e livres numa sociedade democrática, o que (...) implica conhecimentos e competências no domínios da responsabilidade social e moral, da participação na vida da comunidade e da literacia política, jurídica, económica, ambiental, social e cultural” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 3).

Dado o papel central da literacia nos contextos socioeducativos europeus e a crescente procura e importância destas modalidades de educação e formação, este texto pretende mostrar os valores e as conceptualizações de literacia que os Cursos em Sistema de Aprendizagem (CSA), os Cursos Profissionais (CP), e os Cursos Educação e Formação de Jovens (CEF) incorporam. Através da análise de conteúdo e recorrendo, sempre que se justifique, à análise de discurso, dos referenciais de formação, dos programas das disciplinas e da legislação que os regulamenta, pretende-se especificamente responder às seguintes questões: Como é que estas ofertas educativas posicionam os professores e os alunos? Que atividades e métodos de ensino e aprendizagem são levadas a cabo no âmbito da sua implementação? Que resultados se espera que os alunos alcancem?

Elegem-se as três grandes conceptualizações de literacia apresentadas e sintetizadas por Fransman (2008) – literacia enquanto conjunto de ‘skills’; literacia enquanto conjunto de práticas sociais situadas; literacia enquanto instrumento de transformação e emancipação – como quadro teórico de análise e discussão dos dados. A

primeira conceptualização assenta numa visão ‘unitária’ (HANNON, 2000) e ‘autónoma’ (STREET, 1984) do uso da leitura e da escrita, segundo a qual a literacia é um conjunto neutro e universal de ‘skills’, ou competências, independentes dos contextos onde ocorrem, e que, uma vez adquiridas, podem ser aplicadas em qualquer episódio do quotidiano. Tal abordagem opõe-se a uma conceção ‘pluralista’ (HANNON, 2000) ou ‘ideológica’ (STREET, 1984) em que a literacia é percecionada como um conjunto de práticas sociais, histórica e culturalmente situadas, e observáveis em eventos mediados por textos. À luz da perspetiva ‘transformadora’ (FRANSMAN, 2008), ‘crítica’ (PERRY, 2012) ou ‘emancipadora’ (MACEDO, 2000), muito mais do que um conjunto de competências, a literacia é vista como o domínio da leitura e da escrita para criar, recriar, transformar e assumir uma posição de intervenção no mundo. Fulcral nesta abordagem é o conceito de “conscientização”, isto é, o processo através do qual a palavra escrita e o mundo se conectam com vista ao empoderamento (‘empowerment’) e à emancipação dos sujeitos (FREIRE & MACEDO, 2002).

A análise detalhada dos planos curriculares destes cursos torna evidente a predominância de uma perspetiva (restrita) de literacia – literacia enquanto conjunto de ‘skills’ –, que se centra nas ‘skills for life’ (CLARKE, 2005) e num uso instrumental da leitura e da escrita. Além disso, os jovens que os frequentam são entendidos como “reluctant and deficient recipients who must be persuaded into programmes designed to address needs they may not yet be aware of” (HAMILTON; TETT, 2012, p. 46), em primeiro lugar, por uma de questão de desenvolvimento económico e social do país: “A reforma da aprendizagem (...) deve poder cobrir a diversidade de situações prioritárias para Portugal, desde a promoção da qualificação de base daqueles que foram excluídos precocemente do sistema escolar até à contribuição para a modernização da economia pela produção de qualificações intermédias” (DECRETO-LEI N.º 205/96, de 25 de outubro).

Por outro lado, na medida em que visam a promoção do “contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 17), é também notória a presença da perspetiva social da literacia. De facto, pressupõe-se que existem diferentes espaços sociais na vida de cada um, onde coocorrem diferentes literacias com características e práticas de leitura e escrita distintas, bem como produção de sentidos diferenciados e que, por sua vez, mobilizam uma linguagem social e uma identidade específicas. É, talvez, com base neste pressuposto que são incluídos, nos programas curriculares, uma grande variedade de textos, atividades e módulos, pretendendo abarcar a diversidade de contextos sociais em que os alunos se movimentam, no seu quotidiano, validando, de certo modo, também, “the breadth and depth of knowledge” (HAMILTON; TETT, 2012, p. 44) que eles trazem consigo.

Por último, a “market-driven rhetoric” (HAMILTON; TETT, 2012, p. 46), que se reflete, por exemplo, na atribuição de uma carga horária significativa à componente prática/laboral, e a prioridade concedida à promoção da cidadania e da literacia política, necessárias ao desempenho de “um papel activo, participativo e responsável, na construção da sociedade em que vivemos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 40), remetem-nos para a conceptualização da literacia enquanto instrumento de transformação e emancipação.

Destaca-se, no entanto, entre as principais conclusões, que o objetivo da preparação para o mercado de trabalho e para a vida ativa revela-se um pouco redutor face àquilo que os jovens realmente ‘adquirem’, através das práticas de leitura e de escrita,

ao frequentarem estes cursos. Entre as aquisições mais importantes encontram-se, na verdade, o capital cultural “that are recognized as belonging to middle and upper classes” (WILLIAMS, 2007, p. 180), nas quais são reconhecidas virtudes especiais e capacidades cognitivas superiores (WILLIAMS, 2007), e o acesso ao discurso dominante. É, aliás, este capital cultural, ao ser acrescentado ao “kit de identidade” (GEE, 2005) destes jovens, considerados, antes da inscrição nestes percursos formativos, como “low-skilled individuals” (HAMILTON; PITT, 2011a, p. 361) e, por essa razão, em risco de exclusão social, que lhes permite obter o reconhecimento da sociedade e ostentar uma identidade letrada.

Palavras-chave: Literacia; conceptualizações; Formação de jovens e adultos

REFERÊNCIAS

_____. Changing policy discourses: Constructing literacy inequalities. *International Journal of Educational Development*, 31(6), 596- 605, 2011b

_____. **The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century**. New Brunswick, NJ: Transaction, 1979.

_____. **Programa de Cidadania e Mundo Actual / Sociedade**. Cursos de Educação e Formação. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2006.

ANTUNES, Fátima. Globalização e Europeização das Políticas Educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-14, 2005.

BRANDT, Deborah. **Literacy in American Lives**. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

CERQUEIRA, Maria; MARTINS, Alcina Martins. A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, 17, 123-145, 2011.

CLARKE, J. Whose Skills? Whose Life? Skills for life in the context of informal learning, 2005.

DATA ANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED. **A Dimensão Económica da Literacia em Portugal**: uma análise. Lisboa: GEPE, 2009.

DECRETO-LEI N.º 102/84, de 29 de março, Diário da República, 1.ª Série, n.º 75, 29 de março de 1984.

DECRETO-LEI N.º 205/96, de 25 de outubro Diário da República, 1.ª Série A, N.º 248, 25 de outubro de 1996.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literacias na educação de adultos. II ALFAEJA – Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Salvador, Bahia, 2015. Disponível em:
<https://docs.wixstatic.com/ugd/795c76_a3db7ee16d8b499bb70bdc998ae522f4.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2017.

FERNANDES, Paula. **Avaliação das Competências de Leitura e Escrita: O caso de dois Cursos do Ensino Profissional**. Dissertação de mestrado em Educação, Ensino do Português, não publicada, Universidade do Minho, 2013.

FRANSMAN, Jude. **Conceptualising Literacy for Policy and Practice**, 2008.
Disponível em: <<https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-712008/international-reflections-on-issues-arising-from-the-benchmarks-and-call-for-action/conceptualising-literacy-for-policy-and-practice/>>.
Acesso em: 04 nov. 2017.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GEE, James Paul. **La ideología en los discursos**. Lingüística social y alfabetizaciones. 1.ed. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

GRAFF, Harvey. **The Labyrinths of Literacy. Reflections on Literacy, Past and Present**. London: The Falmer Press, 1987.

HAMILTON, Mary; PITT, K. Challenging representations: constructing the adult literacy learner over 30 years of policy and practice in the United Kingdom. **Reading Research Quarterly**, 46, 4, p. 350-373, 2011a.

HAMILTON, Mary; TETT, Lyn. More Powerful literacies: the Policy context. In L. Tett; M. Hamilton; J. Crowther (Eds.). **More Powerful Literacies** (pp. 31-56). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 2012.

HANNON, Peter. **Reflecting on literacy in education**. London: Routledge/Falmer, 2000.

HLG. **Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012**. Luxembourg: European Union, 2012.

LAWN, Martin; LINGARD, Bob. Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. **European Educational Research Journal**, 1(2), 290-307, 2002.

LUKE, Allan. **When Literacy Might (Not) Make a Difference: Textual Practice and Capital**, 1994. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED384001>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

MACEDO, Donald. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, 73, 84-99, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cursos de Educação e Formação. Programa da Componente de Formação Sociocultural**. Disciplina de Língua Portuguesa/Português. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2005.

PERRY, Kristen. What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, 8(1), 50-71, 2012.



PORTARIA N.º 1497/2008 de 19 de dezembro, Diário da República, 1.ª Série, n.º 245, 19 de Dezembro de 2008.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1984.

UNESCO. **EFA Global Monitoring Report: Literacy for life 2006**. Paris: UNESCO Publishing, 2005.

WAGNER, D. A. What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. **International Journal of Educational Development**, 31(3), 319–323, 2011.

WILLIAMS, B. J. Why Johnny can never, ever read: the perpetual literacy crisis and student identity. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 51(2), 178-182, 2007.