

# “AQUI ESTOU NA QUALIDADE DE FORMADOR, MAS SOU PROFESSOR” - TRANSIÇÕES NAS IDENTIDADES DE FORMADORES DE ADULTOS EM PORTUGAL

*“HERE I AM AS A TRAINER, EVEN THOUGH I AM A TEACHER” -  
TRANSITIONS IN ADULT TRAINERS’ IDENTITIES IN PORTUGAL*

*“AQUÍ ESTOY EN CALIDAD DE FORMADOR, PERO SOY PROFESOR” -  
TRANSICIONES EN LAS IDENTIDADES DE FORMADORES DE ADULTOS EN  
PORTUGAL*

**Rómina de Mello Laranjeira**

Doutora em Ciências da Educação/Ensino do Português pela UMINHO.

Docente do Instituto de Educação da UMINHO.

Instituto de Educação

Universidade do Minho (UMINHO)

Braga – Portugal

**Endereço:**

Instituto de Educação  
Campus de Gualtar – Braga - Portugal  
4710-057

**E-mail:**

romello.laranjeira@gmail.com

**Resumo:** A partir de um quadro teórico-conceitual amparado numa perspetiva sociocultural da literacia, pretendemos discutir neste texto concepções de literacia de oito formadores de adultos a atuar em recentes contextos educativos em Portugal, nomeadamente em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. A partir da pesquisa realizada, com base numa metodologia qualitativa, o objetivo é analisar a relação entre as concepções de literacia dos formadores e as possíveis mudanças na sua identidade letrada. As suas crenças, as representações e as atitudes sobre a literacia adquirem particular relevância na nossa análise.

**Palavras-chave:** Literacia/letramento. Educação de adultos. Identidades.

**Abstract:** The theoretical and conceptual framework that supports this study is based on a sociocultural perspective of literacy. In this text, we discuss the perspectives of literacy of eight adult trainers in recent educational contexts in Portugal, specifically, in processes of recognition, validation, and certification of competencies. Based on the research, which uses a qualitative methodology, the aim of this paper is to analyze the perspectives of literacy and possible changes in the trainers' literate identity. Their beliefs, representations and attitudes towards literacy take on particular relevance in our analysis.

**Keywords:** Literacy. Adult education. Identities.

**Resumen:** A partir de un escenario teórico conceptual amparado en una perspectiva sociocultural de la literacidad, pretendemos discutir en este texto concepciones de literacidad de ocho formadores de adultos que actúan en recientes contextos educativos en Portugal, sobre todo en procesos de reconocimiento, validación y certificación de competencias. A partir de la investigación realizada, con base en una metodología cualitativa, el objetivo es analizar la relación entre las concepciones de literacidad de los formadores y los posibles cambios en su identidad letrada. Sus creencias, representaciones y actitudes sobre la literacidad cobran particular relevancia en nuestro análisis.

**Palabras clave:** Literacidad/alfabetización. Educación de adultos. Identities.

*Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text.*

Barton & Hamilton, 1998

## INTRODUÇÃO

No contexto da educação de adultos em Portugal, a literacia/letramento<sup>1</sup> tornou-se uma questão central, a partir de 2005, com a criação da *Iniciativa Novas Oportunidades* (INO). Este programa visou, entre 2005-2010, a qualificação de 1 milhão de portugueses com certificação de nível básico e/ou secundário<sup>2</sup>. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adquiridas ao longo da vida em contextos formais, não formais e informais, foi uma, entre outras, das medidas implementadas.

Isto significa que o processo de RVCC, pelo menos ao nível do discurso oficial, não considera a falta de certificação formal como um défice. Significa também

que os atores envolvidos nesta iniciativa de natureza educativa deveriam considerar e valorizar as diversificadas práticas de literacia dos adultos, ainda que de acordo com um referencial de competências-chave, a partir do qual essas competências literácitas seriam ou não validadas. Nesse sentido, também deveriam perspetivar as literacias dos adultos como práticas sociais constituídas por e em determinados contextos socioculturais. Esta situação pode representar uma aproximação ao modelo ideológico proposto por Brian Street, no âmbito do quadro teórico-conceptual dos Novos Estudos de Literacia (STREET, 1984), trazendo novas exigências aos formadores envolvidos nestes processos, tendo em conta a sua formação académica e atividade profissional como professores do ensino básico e/ou secundário.

O nosso objetivo é contribuir para o entendimento de como os formadores, atores envolvidos nestes processos, constroem e adaptam as suas identidades no seio destas mudanças. Por outras palavras, o objetivo é analisar a relação entre as conceções de literacia dos formadores e a sua identidade letrada, na dimensão profissional neste contexto, ou seja, as suas crenças, representações e atitudes sobre a literacia que se relacionam com a sua identidade como formadores.

O nosso argumento é que as perspetivas da literacia constituem *o quê e quem* são como educadores e *o quê e quem* são como educadores influencia as suas posições em relação à literacia (WORTHAM, 2006).

Com a implementação do processo de RVCC em diferentes espaços educativos e tipos de instituições, variados desafios e mudanças são exigidos aos profissionais aqui envolvidos. Novos e múltiplos eventos de literacia passaram a ter lugar em diferentes tipos de instituições. Interessa-nos, por isso, compreender tangencialmente se as mudanças em políticas de educação de adultos significaram alterações nas conceções de literacia e identidades dos formadores.

## O PROCESSO DE RVCC – BREVE CARACTERIZAÇÃO

Foram criados quase 500 Centros Novas Oportunidades, a funcionar em escolas públicas ou privadas, centros de formação, escolas, associações, empresas, universidades entre outros e foram certificadas mais de 130000 pessoas. Qualquer pessoa, com 18 anos de idade ou mais, podia obter uma certificação académica e/ou profissional de nível básico ou secundário. O objetivo

da INO foi dar uma segunda oportunidade a quem não teve a possibilidade de concluir a sua escolaridade mais cedo. A partir de 2006, o processo de RVCC passou a funcionar em escolas públicas básicas e secundárias, o que significa que passou a coexistir, no mesmo espaço físico, centros de reconhecimento de competências (financeiramente independentes), operando muitas vezes com os mesmos recursos humanos das escolas, incluindo professores. Em alguns casos, nas escolas públicas, muitos professores de ensino básico e secundário, concorreram a vagas para trabalhar nestes centros ou, noutros casos, foram ali colocados, sobretudo quando não tinham horário completo na escola.

Durante o processo de RVCC o formando deve compilar um portefólio, evidenciando as competências adquiridas ao longo da vida em múltiplos contextos que serão (ou não) certificadas de acordo com um Referencial de Competências-Chave (RCC). Os formandos têm de escrever a sua história de vida demonstrando essas competências-chave, sendo que, por isso mesmo, aquilo que escrevem é relevante para o RCC, no sentido da sua posterior certificação ou não. Este referencial divide-se em quatro áreas-chave, a saber: Cidadania e Empregabilidade; Matemática para a Vida; Linguagem e Comunicação; Tecnologias da Informação e Comunicação, Língua Estrangeira (Inglês ou Francês), no nível básico (ALONSO et. al., 2000); Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação, no nível secundário (GOMES, 2006).

Quando o adulto inicia este processo, começa a compilar informações para construir o seu portefólio para escrever a sua história de vida. O formador de Linguagem e Comunicação ou de Cultura, Língua e Comunicação irá mais tarde reconhecer e validar ou não as competências-chave evidenciadas no seu portefólio, como atrás referimos. Vemos, assim, que o formador é um ator central neste processo em que as práticas de literacia adquirem particular relevância. O formador promove, reconhece e avalia práticas de literacia.

## LITERACIA COMO PRÁTICA SOCIAL

A literacia é aqui considerada como prática social. Baseada no modelo ideológico de literacia, esta é perspectivada como uma prática sociocultural cujas ações “estão relacionadas com estruturas dominantes e culturais na sociedade”

(STREET, 1993, p. 7, tradução nossa). As práticas de literacia estão relacionadas com aspetos mais vastos da vida social. É conveniente explicitar, contudo, devido a frequentes desentendimentos em relação a este modelo, que este não exclui ou nega “as competências técnicas ou os aspetos cognitivos da escrita e da leitura, mas considera-os antes inseridos em estruturas culturais e de poder” (STREET, 1993, p. 9, tradução nossa). Neste sentido, as práticas de literacia devem ser entendidas no seu contexto.

As práticas e conceções de literacia dos formadores inserem-se num contexto sociocultural mais vasto. Assim sendo, o conceito de contexto adquire aqui um sentido mais lato e não uma perspetiva tradicional de momento de interação. O termo inclui o momento de interação, mas também as condições sociais, políticas, culturais e históricas que constituem as práticas e os eventos que, por sua vez, estruturam a (re)construção das suas identidades (BLOMMAERT, 2005, p. 66-67).

O conceito de “identidade pode ser uma questão de ser sujeito a, ou tomar posições no discurso, mas também um processo ativo de trabalho discursivo em relação a outros interlocutores” (BENWELL AND STOKOE, 2006, p. 18, tradução nossa). É esta a perspetiva que aqui adotamos. Como atores envolvidos em certas práticas, os formadores adotam posições, fazem escolhas ativas, conscientes e/ou inconscientes. Os sujeitos constroem as suas identidades num tempo e espaço particular, e as suas construções discursivas mostram-nos os Discursos (GEE, 1994), muitas vezes em conflito, que também constituem e lhes permitem “produzir, proclamar ou representar identidades” (BLOMMAERT, 2005, p. 205, tradução nossa).

A entrevista<sup>3</sup> constitui, por isso, um meta-discurso e o nosso instrumento por excelência. Acedemos às conceções de literacia dos sujeitos analisados nesta pesquisa através da sua voz, nomeadamente através de entrevistas semi-estruturadas. A entrevista e a posição dos formadores constituem um contexto por si só. Ela é, por isso, entendida como um texto e um momento de interação inserido também num contexto sujeito a determinadas características sociais, políticas, culturais e históricas.

O argumento está fortemente relacionado com a ideia de mercados de identidades disponíveis através da “identificação social [que] depende de modelos de identidade que circulam publicamente, modelos estes explicitamente denotados e implicitamente indexados a eventos reais de identificação”

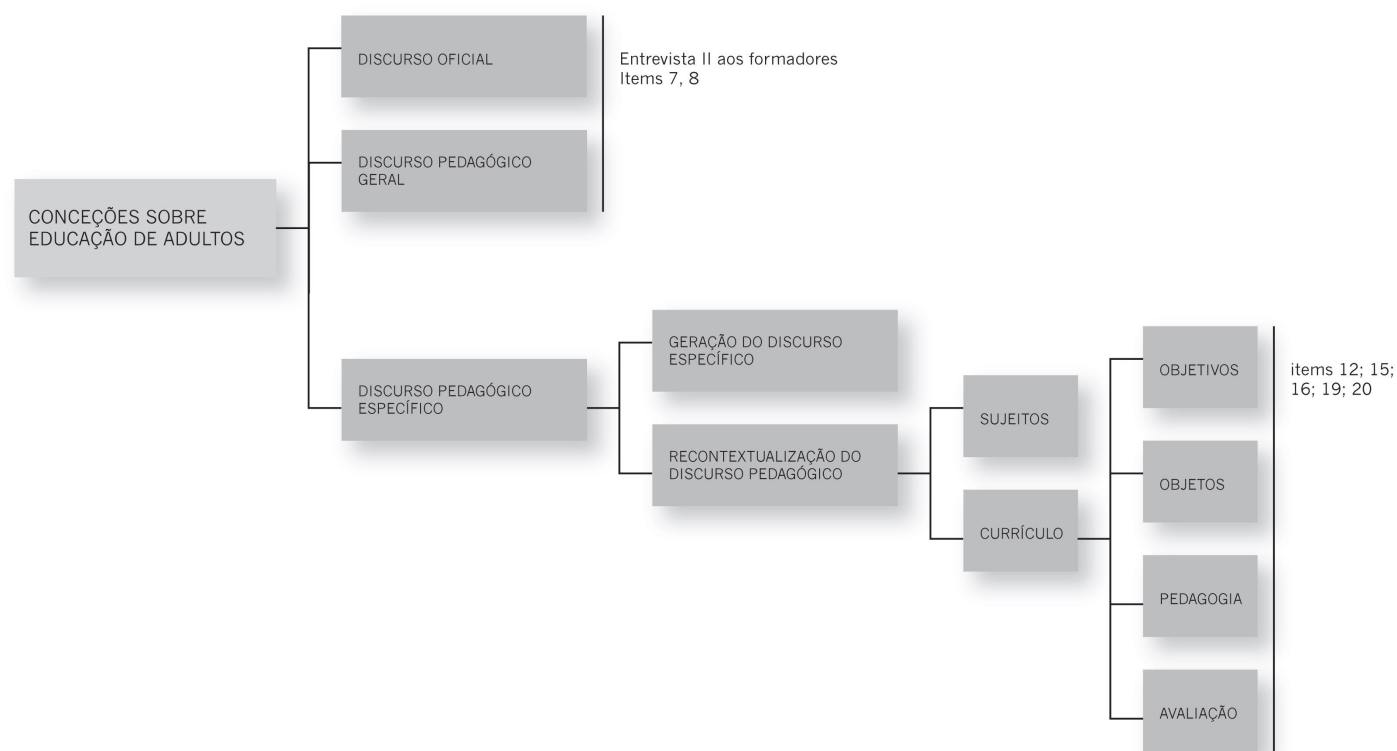
(WORTHAM, 2006, p. 38, tradução nossa). Não se trata do tipo de identidade que o formador tem, mas sim como os formadores constroem as suas identidades sociais, profissionais e letradas num evento particular que é sócio-historicamente produzido e circunscrito (WORTHAM, 2006, p. 38). Segundo HAMILTON (2010, p. 71, tradução nossa), “assistimos a uma crescente literatura crítica sobre a noção de performatividade na educação que explora os papéis, agências e resistência de professores a práticas e discursos preponderantes”.

Esta perspectiva sobre a literacia sublinha, assim, o modo como a identidade é construída no seio de ações repetidas que estão, por sua vez, interligadas com um contexto sociocultural. A entrevista é, então, um momento em que se capta as suas identidades letradas, mas também um momento em que os sujeitos desempenham identidades.

## CONCEÇÕES DE LITERACIA DOS FORMADORES

Não nos deteremos naquilo que os formadores dizem fazer no âmbito do processo de RVCC, ao nível dos conteúdos, estratégias, recursos, por exemplo, antes analisamos as concepções de literacia que direta ou indiretamente afloram no seu discurso. Estamos, assim, perante um conjunto de questões que pretendem revelar o que os formadores pensam sobre a literacia, independentemente daquilo que dizem fazer com ela. Os modos de usar a literacia e os modos de pensar sobre a literacia, no âmbito da educação de adultos, são, por assim dizer, as duas faces da mesma moeda que queremos compreender e analisar de forma a conhecermos a identidade letrada dos sujeitos. Para o efeito, partimos da construção de categorias de análise pré-estabelecidas ilustradas na Grelha I.

## Grelha I – Concepções de Educação de Adultos dos Formadores



Em relação aos *objetivos* dos formadores no que concerne ao envolvimento profissional no processo RVCC, aquilo que fica claro é uma concepção rígida e unidimensional sobre a literacia. Além disso, a produção e o reconhecimento do material escrito têm um papel preponderante relativamente ao oral, constituindo, por isso, elementos prototípicos de modos de olhar a literacia como *skills* (STREET, 1983). Tal preferência influencia o que pensam sobre os seus *objetivos*, o *currículo* e a *avaliação*. Também ao nível das *atitudes* e *assunções* perante as competências dos formandos, é possível aceder direta e indiretamente às concepções dos formadores sobre a literacia. Vejamos os dois pontos que consideramos essenciais para esta caracterização.

Em primeiro lugar, consideramos que a concepção de literacia dos formadores se aproxima mais do modelo autónomo, apesar de revelar alguns traços do modelo ideológico. Se, por um lado, é clara no discurso dos formadores a noção da competência que se tem ou não tem, por outro lado, é reconhecida a importância de contextualizar essa competência em função de usos reais. Ao mesmo tempo que se referem à literacia numa ótica quantitativa, salientam a necessidade ou imperativo, de acordo com o processo de reconhecimento, de situá-la numa história pessoal, profissional e social, ou seja, através de uma perspetiva diacrónica.



Em segundo lugar, ainda que sejam valorizadas as literacias vernáculas dos formandos, o que notamos é verdadeiramente um maior reconhecimento das literacias dominantes, nomeadamente da literacia académica/escolarizada. Aquilo que é mais valorizado é o próprio texto escrito com correção ortográfica de natureza escolar – resumo, texto argumentativo, ensaio, texto literário. Diríamos que, se um formando desenvolve práticas de literacia que se aproximam das práticas escolarizadas, merece claramente aprovação e certificação e o elogio do formador como sendo competente em termos de práticas de literacia. Estes aspetos mostram-nos que a conceção de literacia dos formadores tende a destacar práticas de literacia dominantes. O entendimento da literacia é redutor e aproxima-se sobretudo do modelo autónomo. Os elementos que são considerados como válidos não advêm de uma perspetiva sociocultural da literacia, mas resultam antes de uma conceção de competências linguísticas, fortemente escolarizadas, que devem ser formalmente avaliadas. As práticas de literacia dos formandos não são consideradas na plena complexidade e versatilidade que lhes é inerente por natureza. Os formadores não valorizam os múltiplos modos de ser da literacia, entenda-se, as suas variadas materializações orais e/ou escritas, os seus usos e funções por parte dos formandos.

## SER OU NÃO LETRADO

A partir da análise dos dados, pudemos constatar que a imagem de uma pessoa letrada assenta sobretudo na ideia geral da pessoa que lê muitos livros, que é informada, que sabe interpretar e comunicar uma mensagem de forma eficaz. Consideremos os exemplos seguidamente apresentados por formadores nas entrevistas realizadas durante a pesquisa:

“é uma pessoa informada... que recebe qualquer tipo informação. Que compreende o texto oral e escrito.” (M., 32 anos)

“o termo letrado é muito mais do uso vulgar, comum do que o conceito de literacia. São concomitantes. Saber ler e interpretar, ter o domínio da escrita, da palavra, da leitura, saber fazer-se compreender ao outro, fazer chegar a mensagem. No sentido restritivo do termo”. (E., 55 anos).

“neste processo ou na minha conceção? Que respeita os livros como parte integrante da sua vida”. (M., 38 anos)

“são pessoas que têm conhecimento abrangente da realidade. Que se sabem exprimir oralmente, na escrita... em termos de interpretação”. (P., 35 anos)

O denominador comum relativamente ao que significa *ser ou não letrado* é o foco nos produtos resultantes do ato de ler/escrever, mais do que nos processos de leitura/escrita nos quais as pessoas se envolvem no âmbito das suas práticas de literacia. Os livros, as revistas, os formatos, os géneros, os tipos de texto são os elementos valorizados no discurso. As funções, as regulações, os contextos estão igualmente presentes no discurso, mas em segundo plano.

Consideremos os seguintes depoimentos:

"ler e escrever ato mecânico. Interpretar aquilo que lê. Conseguir exprimir o que pensa". (J., 58 anos)

"Compreende aquilo que lê, que ouve, escreve com correção. O que escreve ser adequado à situação em si". (L., 32 anos)

Podemos compreender, a partir dos exemplos, uma noção de literacia associada à compreensão da leitura. A par desta ideia de compreender textos está naturalmente associada a noção de interpretar corretamente o que se lê. Mesmo que o termo correto não seja diretamente utilizado, encontramos ainda assim referência à adequação ao contexto. Ao nível da escrita, a importância do escrever corretamente é também valorizada.

Parece-nos importante ressaltar o facto de esta dualidade correto/não correto ser transversal ao discurso sobre o *ser ou não ser letrado*. A conclusão que extraímos é que, para os sujeitos da pesquisa, ser letrado equivale a ler/escrever bem, ou seja, corretamente. Ler/escrever textos adequados ao contexto, sem erros de ortografia ou sintaxe, ser capaz de interpretar o que *lá está* e escrever mensagens que transmitam aquilo que pensamos são para eles, portanto, as características de alguém que é letrado. No polo negativo, *não ser letrado*, estarão aqueles que não são capazes desses desempenhos.

Neste modo de os formadores pensarem a literacia como *ser ou não ser letrado*, sublinhe-se o facto de eles não referirem diferentes modos de ser letrado e, portanto, revelarem uma visão compartimentada de literacia que se foca no próprio texto, nas instruções de leitura e escrita e na sua correta interpretação e produção. Os formadores entrevistados, em seus depoimentos, não perspetivam desempenhos distintos em função das exigências de diferentes contextos. Assim, eles não manifestam uma compreensão do que é *ser-se letrado* como um processo dinâmico e sujeito a variações em que a construção do significado se consegue através da interação com os textos num determinado contexto social.

Pelo contrário, aquilo que se percebe pela análise das falas apresentadas é a atribuição de um valor dicotômico ao conceito de *ser ou não letrado*, ou seja, no extremo positivo encontramos os sujeitos letrados e, do lado oposto, no extremo negativo, os sujeitos não letrados, sendo neste que se parece encaixar a maioria dos formandos segundo a perspectiva dos formadores.

Para melhor compreendermos a visão dos formadores sobre o que é *ser-se letrado*, temos igualmente em conta uma outra subcategoria: *saber ler e escrever*, que passamos a analisar.

## SABER LER E ESCREVER

Os formadores exprimiram as suas conceções de literacia. Por outras palavras, o que queremos significar é que os formadores utilizam no seu discurso uma metalinguagem da sua área de formação académica. Os formadores valorizam, acima de tudo, os produtos resultantes das práticas – do ato de ler/escrever –, mais do que os processos de leitura/escrita. O livro é por excelência o objeto valorizado. As referências às funções, regulações e contextos são quase inexistentes. Assim, com o mesmo raciocínio expresso pelos formandos, também os formadores valorizam determinadas práticas mais do que outras; e, note-se, assumem que quem tem mais escolaridade tende a ter práticas letradas com mais valor.

Em termos gerais, *saber ler* prende-se com a noção de possuir proficiência linguística e competência leitora, como veremos nos exemplos transcritos. Saber ler passa por ter competências linguísticas que permitam interpretar mensagens. Não se trata apenas de decifrar ou ler mecanicamente. Pelo contrário, os formadores distinguem claramente entre o ato mecânico de ler e a interpretação. Consideremos algumas transcrições das entrevistas:

“Expressar uma opinião, uma ideia de forma linear, descodificar, compreender, interpretar e transmitir essa informação também. Correção escrita também é importante”. (M., 32 anos)

“Saber ler é ler grosso modo a informação de qualquer tipo de texto. Capacidade de transmitir por escrito de forma clara aquilo que pensa”. (J., 58 anos)

“Capacidade de produzir diferentes tipos de texto. Oralmente e por escrito”. (L., 32 anos)

Ao perspectivarem a literacia como competência e domínio (ou não) de acordo com a norma, os sujeitos da pesquisa assumem, em geral, que os formandos não

têm práticas de literacia (porque aquelas sobretudo valorizadas, as de literacia académica, são de facto mais reduzidas), querendo com isso dizer que não leem, não escrevem ou fazem-no pouco. Ao mesmo tempo, como vimos, salientam a importância de reconhecer a experiência literária dos formandos ao longo e ao largo das suas vidas. Por outro lado, não podem ser tão rígidos e exigentes com os formandos, como se da escola se tratasse, e adotam, por isso, uma atitude mais flexível e tolerante face ao erro, de modo a tornar exequível o processo de reconhecimento. Outra peça, ainda, nesta panóplia de elementos que caracteriza as suas concepções de literacia, é o facto de, quando questionados diretamente sobre o que é *saber ler e escrever*, em geral, os formadores considerarem que sabe ler e escrever aquele que o faz com qualquer tipo de texto. A questão que colocamos é por que razão, então, os formandos não são considerados letrados? O que nos revelam estas afirmações em termos de concepções de literacia? Pensamos que, apesar de num determinado momento, aparentemente os formadores valorizarem qualquer tipo de texto, na prática e no seu imaginário, o que está presente são textos de natureza académica. Em segundo lugar, o termo letrado tem uma conotação bem marcada e associada ainda ao domínio das letras, pelo que não reconhecem essa marca aos formandos.

## IDENTIDADES LETRADAS: TRANSIÇÃO E MUDANÇA

Interessa-nos, neste momento, dar conta dos processos de construção da *identidade letrada* dos formadores porque importa reconhecer quem são, hoje em dia, como sujeitos letrados num momento particular da sua vida, mas também o processo de construção da sua identidade letrada até então. Para percebermos possíveis transformações na identidade letrada dos sujeitos interessa-nos, portanto, compreender a forma como se construiu a sua identidade letrada até ao presente e, conseqüentemente, possíveis transformações fruto das práticas de literacia em que agora participam, tal como referimos no início deste texto.

Começámos por focar a nossa atenção em termos da identidade letrada dos formadores no que diz respeito à sua atuação como profissionais no campo da literacia na educação. A forma como viveram inicialmente a transição entre o ensino regular e os contextos de educação de adultos foi um dos pontos de partida para compreender possíveis transformações identitárias nos sujeitos.

Para a maioria dos sujeitos, a fase de transição correspondeu a um choque, por vezes violento, e a um grande esforço e dificuldade de adaptação face às novas exigências que se apresentaram. Nota-se pela análise dos fragmentos a seguir que, se em alguns casos, a hipótese de abandono da atividade profissional chegou mesmo a ser considerada, noutros, apesar das dificuldades, a sensação de desafio revelou-se um estímulo adicional:

“A adaptação... muito complicado. Choque violento. Pensei abandonar”. (M., 32 anos)

“Complicado. Sistema novo. Experimentar. Acréscimo de trabalho. Degradação”. (J., 58 anos)

“Muito trabalho. Desafio em tudo. Não há manual. A transição foi um desafio. Processo de enriquecimento pessoal”. (P., 35 anos)

“Vivi muito bem porque tive tempo de me preparar. Muita motivação. Não consigo ver aspectos negativos. Sinto-me muito bem”. (E., 55 anos)

A análise das mudanças ocorridas com os formadores devido ao contacto com novos contextos revela um impacto na sua identidade letrada, nomeadamente na dimensão profissional. Em geral, as mudanças foram variadas e foi grande a consequência para os formadores não só na fase de transição (ou de coabitação entre contextos), como após esse momento inicial de adaptação. Os formadores sentem-se transformados a nível pessoal e num sentido mais humano. Aprendem muito com os outros e as histórias que ouvem fazem-nos respeitar mais as pessoas e as suas vidas. Nalguns casos, essa mudança estende-se inclusive ao conceito de ensino e, uma vez mais, a comparação com a escola está sempre presente no discurso:

“quanto mais um cidadão é respeitado mais sabe respeitar os outros. História de vida recente do país... não imaginava que as coisas fossem assim. Contribuir para que haja transformação. Realização pessoal deles”. (E., 55 anos)

“conhecimentos de outras áreas, vidas inimagináveis. Escrita quase catártica. No ensino regular não temos muito tempo para lidar com as pessoas. Aqui é muito emotivo”. (L., 32 anos)

“aprendemos muito com as pessoas. Acaba por nos moldar a nós. As oportunidades que não tiveram. Faz-me ser diferente. Fazer com que não desistam do projeto vida delas. Gramática não é tão importante. Explicação menos útil. Ensino implícito. Exemplos do dia a dia deles”. (S., 33 anos)

Nestes três exemplos, vemos como a sensibilização para a condição de vida das pessoas induz também transformações para o próprio formador – *faz-me ser diferente*. As mudanças do formador são, nalguns casos, impulsionadas

por fatores externos, ou seja, alteram-se e veem-se obrigados a reformular preconceitos de forma a adaptarem-se às exigências que os formadores lhes impõem. A mudança advém do confronto com o outro, com o formando, dando lugar a uma auto-reformulação.

Consideremos os dois depoimentos a seguir:

"aprendi a reformular o conceito que tinha de ensino. Não posso ter uma atitude nem uma prática escolarizada. Se o choque foi violento? Foi. Ser mais tolerante. Mais paciente. Aqui a escola não entra. Aprendi a ter uma relação horizontal com os alunos. Com eles aprendo todos os dias". (M., 38 anos)

"convívio com pessoas diferentes. Com formação e experiências diversas. Mesmo que as consideremos inferiores, menos esclarecidas ou menos cultas, no mínimo alargam os horizontes". (J., 58 anos)

Os formadores sublinham sobretudo o seu anterior perfil de práticas escolarizadas que, ao ser confrontado com os formandos e a sua bagagem sociocultural, sofreu inevitavelmente alteração, havendo por isso mudança em termos identitários tanto na dimensão pessoal quanto na profissional.

## EDUCADOR, PROFESSOR, FORMADOR

A identidade letrada em contexto profissional e no momento atual (ao tempo da entrevista) constitui, naturalmente, e como temos vindo a debater, um ponto central na nossa análise. Foi partindo da designação profissional que os formadores atribuem àquilo que agora fazem que acedemos à imagem que eles têm de si. Este foi, por excelência, o momento de hesitação, de pausa e de reformulação discursiva nas entrevistas, à exceção de dois casos que citamos em primeiro lugar, mas em sentidos inversos:

"Sou formadora num CNO. É nessa imagem que me revejo". (P., 35 anos)

"Aqui? Sou professora". (S., 33 anos)

Nestes dois casos, a resposta foi rápida, afirmativa e sem hesitações. Contudo, só no primeiro temos uma afirmação convicta na identidade como *formadora*. Nos outros casos, como veremos, a situação é mais complexa e adquire contornos não muito lineares.

Em outros depoimentos, como o abaixo, nota-se uma hesitação em relação à identidade do formador:

“Explico sempre aos adultos. Eu é que sou professora. Não estou aqui como professora, não estou aqui como formadora. Técnicos de...? Não me recordo. De vez em quando sinto que eles gostam que eu seja professora. Eu explico que não estou ali para ser professora. Explico-lhes sempre isso. Às vezes sinto-me mais professora do que outras vezes. Tenho uma paixão grande pelo outro lado da coisa”. (E., 55 anos)

Esta oscilação entre quem se é e quem se está a ser é extremamente complexa porque mostra como a questão da identidade não é singular e estática, mas sim fluida, diversa e sujeita a variações contextuais, daí a própria designação de identidades (no plural) que os sujeitos têm ou desempenham. *Eu é que sou* em contraste com *não estou aqui como* é precisamente exemplo disso no discurso de E. O vínculo emocional e afetivo com a profissão de *professor* é de tal maneira forte que a palavra *paixão* é, muitas vezes, usada para transmitir esta ideia de que, apesar de não estarem a ser professores, é no fundo, assim que se sentem ou gostam de se sentir, porque foi essa imagem e identidade que criaram ao longo do seu percurso profissional, afinal como professores. Um outro aspeto que merece ser destacado também é a intensidade desse sentir – umas vezes mais do que outras. Significa isso que se pode ser mais ou menos professor? Tal como se pode ser mais ou menos letrado? É de facto interessante a dificuldade dos sujeitos em identificar, mesmo em termos de linguagem, quem são neste momento. Tal como sentem dificuldade em definir ou caracterizar o contexto em que atuam, também, em termos identitários, não lhes é fácil atribuir uma designação à atividade desempenhada. Em alguns casos, há mesmo uma insistência no termo professor:

“Eu gosto de me apresentar como professor. Simplesmente. Às vezes tem tendência para o doutor... não. Sou professor. Sou professor. Embora a nossa profissão esteja a ser... mas isso leva-nos longe, esteja a ser depreciada socialmente, mas eu continuo a dizer. Não sou doutor. Não sou formador... mesmo esta questão lá está da terminologia. Nós neste ensino... formador, eu mesmo assim... Eu sou professor. Sim senhor. Aqui estou na qualidade de formador, mas eu sou professor, a minha formação é esta, sou professor, sou profissional. Sou professor. Portanto, a terminologia é formador... tudo bem. Mas eu sou professor”. (A., 43 anos)

Esta é uma das respostas que mais chamou a nossa atenção pela repetição da frase *sou professor*. Parece haver quase uma necessidade de repetir e frisar que ser professor é realmente a imagem que o sujeito tem de si próprio e que quer que os outros também construam. Ao mesmo tempo, a repetição do termo professor implica indiretamente a negação (ou a exclusão) de outros – formador, educador, doutor, profissional. Também consideramos que o uso de *estar aqui na qualidade de*, para se referir ao facto de ser formador, pode significar que se trata

de uma identidade emprestada ou subalterna à de professor e, portanto, à qual se atribui um menor grau de importância. Também nos casos seguintes, após uma longa pausa, vários suspiros e até risos, obtivemos finalmente respostas:

“Digo que sou formadora... mas fico sempre... há uns meses atrás diria que sou professora e logo a seguir formadora. Embora não me identifique muito com a palavra. Eu no fundo eu estou a formar pessoas... algo diferente. Algo de novo. Diferente. XXX Guia. Orientador”. (M., 32 anos)

“Admitindo a diferença, é formador. Implicou uma mudança. Na forma de estar. Publicamente apresento-me como professor. Acho que não há diferença. Não me assumo como educador. Tenho que abandonar isso”. (J., 58 anos)

Do exposto, percebemos que a maioria dos sujeitos se revê na identidade de professor e que experimenta alguma dificuldade em aceitar o termo *formador*. Em primeiro lugar, porque não estão no papel de formar pessoas, revelando, assim, uma concepção redutora do conceito de formador. Em segundo lugar, a identidade profissional de *professor* foi a que construíram ao longo de vários anos, incluindo, evidentemente, a forte influência da formação básica inicial. Em terceiro lugar, em termos de impacto social, consideram que o termo formador é mais restrito e não espelha totalmente quem são e como são vistos pelos outros.

## CONCLUSÃO

Segundo DOLÓN & TODOLÍ, “a questão da identidade é deveras de especial interesse na medida em que permite um melhor entendimento do modo como os processos de construção de identidade no discurso estão associados a processos de dominação” (2008, p. 22, tradução nossa). O processo de construção da(s) identidade(s) dos formadores está preso ao valor da instituição escolar, da profissão de professor e do ensino formal. Aquilo que conta é a profissão de professor, assim como as práticas de literacia dominantes no espaço profissional são aquelas que influenciam naturalmente a construção identitária dos formadores. Do mesmo modo, essas práticas estão sujeitas a práticas de dominação – institucionais, por exemplo – e compreender, descrever e caracterizar concepções e práticas de literacia passa também por conhecer as literacias dominantes e vernáculas dos formadores, de modo a termos uma visão ampla de quem são e como são. Assim, uma vez mais, aceitamos a perspectiva de que a identidade, ou identidades, é algo que as pessoas usam, fazem, reclamam. A própria utilização da expressão que referimos anteriormente, *estar aqui na*



*qualidade de*, como se desempenhassem uma personagem, é ilustrativo dessa performance (DU GAY et. al., 2000). A identidade, tal como a literacia, não é algo que se tem ou é. Assim, também, a construção discursiva da identidade corresponde a uma atividade de representação, ao modo como nos projetamos e apresentamos, tal como foi estudado por diversos autores (DU GAY et. al., 2000; BAUMAN, 2005; GEE, 1994, 2000, 2004). No caso do nosso trabalho, o momento da entrevista permite o acesso a uma representação ou projeção que os formadores ali constroem. Sensível ao contexto e profundamente marcada pela flutuação de espaços e tempos, a identidade letrada dos formadores, tal como a literacia, deve ser entendida em função da permeabilidade e fluidez entre estes diversos aspetos – pessoais, sociais e profissionais.

Empreendemos uma análise transversal das conceções de literacia dos oito formadores entrevistados. Começando por compreender o envolvimento na educação de adultos dos formadores, passando pelas práticas e conceções de literacia, chegámos à sua identidade letrada. Foi nosso intuito salientar os discursos mais representativos, a par dos mais contraditórios (ou que suscitaram mais dúvidas de análise), para, desse modo, conseguirmos captar a complexidade de aspetos que estão em causa quando se aborda a literacia numa perspetiva sociocultural e a identidade letrada numa lógica performativa (DU GAY et. al., 2000; HAMILTON, 2009).

Ressaltamos a dificuldade de adaptação ao processo de RVCC por parte da maioria dos formadores pela forte presença da escola no seu referencial educativo, bem como a extrema valorização das literacias académicas em detrimento das literacias vernáculas. Foi nosso intuito dar conta do conflito que, de certa forma, viveram nos momentos de transição entre o ensino formal e o processo de RVCC, mas também da capacidade de adaptação nalguns casos. Assim sendo, o modo de funcionamento do processo de RVCC obrigou os formadores a reajustamentos e transformações no seu modo de atuar com consequências ao nível da sua identidade letrada, sobretudo na dimensão profissional. Estes reajustamentos são aqueles que tiveram de encontrar e que Rymes (2004) designou como *zone of comfortable competence*, fruto das mudanças na profissão, o que também significou alterações nas práticas e conceções de literacia.

- ALONSO, L. et al. **Referencial de Competências-Chave**. Educação e Formação de Adultos. Lisboa: ANEFA/Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Ministério da Educação, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BENWELL, B.; STOKOE, E. **Discourse and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- DU GAY, P. et al. (Eds.). **Identity: a reader**. London: Sage Publications, 2000.
- FENSTERMACHER, G. D.; SOLTIS, J. F. **Approaches to teaching**. New York: Teachers College Press, 1992.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1994.
- GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. In: **Review of Research in Education**, 25, p. 99-125, 2000.
- GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. London: Routledge, 2004.
- GOMES, M. C. (Coord.) **Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário**. Lisboa: DGFV, 2006.
- HAMILTON, M. Putting words in their mouths: the alignment of identities with system goals through the use of Individual Learning Plans. **British Educational Research Journal**, 35(2), p. 221-242, 2009. DOI: 10.1080/01411920802042739
- HAMILTON, M. Managing Transitions in Skills for Life. In: ECCLESTONE, K. et al. (Eds.), **Transitions and Learning Through the Lifecourse**. London: Routledge, p. 69-86, 2010.
- LARANJEIRA, R. M. **Literacia e Educação de Adultos. Discursos e Identidades**. Braga, 2013. Tese de Doutoramento (Doutoramento em Ciências da Educação – Literacias e Ensino do Português), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2013.
- RYMES, B. Contrasting Zones of Comfortable Competence: Popular Culture in a Phonics Lesson. **Linguistics and Education**, 14, p. 321–335, 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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

## NOTAS

- 1 Sendo mais usual o termo letramento no Brasil, damos preferência aqui ao termo literacia, mais frequente em Portugal. No entanto, não ignoramos as diferenças de sentido que estes termos envolvem, nem todo o debate em torno da sua conceptualização.
- 2 O nível básico corresponde ao 4º, 6º ou 9º anos de escolaridade e o nível secundário ao 12º ano de escolaridade.
- 3 A metodologia de cariz etnográfico adoptada incluiu entrevistas semi-estruturadas, observação não participante, notas de campo e recolha de documentos (nomeadamente, os portefólios dos formandos). Estas técnicas e instrumentos de recolha de dados proporcionaram direta e indiretamente a concretização de objetivos mais vastos, inseridos no âmbito de uma dissertação de Doutoramento. Contudo, o foco deste artigo são as entrevistas semi-estruturadas.

Artigo recebido em 05/06/2015

Aprovado em 07/08/2015