



# A LITERACIA COMO COMPETÊNCIA-CHAVE NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

## ARTIGO DE REVISÃO

CARVALHO, Jamilly Suzarte <sup>1</sup>

CARVALHO, Jamilly Suzarte. **A literacia como competência-chave na formação de jovens e adultos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 11, Vol. 06, pp. 79-93. Novembro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/literacia-como-competencia>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir alguns desafios que as sociedades contemporâneas colocam à educação ao longo da vida, especialmente, no que tange à aquisição de competências de literacia, caracterizada como um conjunto de capacidades que estão associadas ao processamento eficaz de informações relacionadas à leitura e à escrita, em diferentes contextos sociais da vida quotidiana. Nesse sentido, a questão norteadora deste estudo é: Qual a importância da literacia na formação de jovens e adultos no contexto das sociedades da informação e do conhecimento? Como forma de responder a esta pergunta norteadora, adotou-se como estratégia metodológica, a pesquisa bibliográfica em teses, artigos científicos e livros. A partir desta revisão de literatura, analisaram-se as relações entre mudança social e educação, informação e conhecimento, aprendizagem e competência, além

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Sociedade pelo Instituto Universitário de Lisboa- ISCTE-IUL . Pós- graduada em Organização Pedagógica da Escola- Orientação Educacional, pelo Centro Universitário Internacional de Curitiba-UNINTER. Pós-graduada em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação, pela Universidade Estadual da Bahia- UNEB. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS. ORCID: 0000-0001-6666-2144



da respectiva importância desses elementos como estruturantes no processo de construção da literacia, enquanto competência-chave e transversal na educação dos jovens e adultos. Conclui-se que, cada vez mais, se torna fundamental o desenvolvimento de competências de literacia por parte dos jovens e adultos, como forma de contribuir para a uma vida mais ativa e cidadã destes sujeitos, uma vez que estas competências embasam diversas outras, importantes na sociedade atual. Este processo de aprendizagem deve acontecer ao longo de toda a vida, em diferentes contextos sociais, que transcendem a escola, e precisa ser compreendido, sem perder de vista, os cenários culturais e sociais em que se constitui.

Palavras-chave: Aprendizagem, Competência-chave, Literacia, Educação de Jovens e Adultos.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, as sociedades contemporâneas e suas gerações têm passado por intensas e profundas mudanças, resultantes das transformações estruturais que vêm ocorrendo em suas diferentes dimensões (econômica, social, cultural, política e outras), principalmente, no que tange às formas de conceber a educação e a sua importância na formação dos indivíduos (ENGUIITA, 2001). No campo dos estudos sociológicos e da educação, análises acerca destas transformações e das atuais configurações das sociedades, ainda que divergentes em alguns aspectos, têm ressaltado a importância da informação e do conhecimento, enquanto elementos fundamentais, estruturantes e transformadores da vida social atual (BELL, 1974; BOYER, 2000; CASTELLS, 2002; COSTA, 2003; ÁVILA, 2005 e 2007).

Nesse contexto, a aprendizagem ao longo da vida, emerge como um componente significativo, que traz à tona a importância social da educação e da aprendizagem, no percurso de toda a vida. Pois, interagir e participar num mundo global, acentuadamente competitivo, que valoriza a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de encontrar soluções inovadoras para os problemas quotidianos, e ao mesmo tempo, oferece múltiplas possibilidades de aprender, significa ter a capacidade de



compreender que a aprendizagem não é um processo pontual, mas um percurso que deve acontecer ao longo de toda a vida. Desse modo, a escola deixa de ser um local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa em sociedade.

Nesse sentido, a literacia se constitui como um conjunto de competências que estão associadas ao uso eficaz de informações diretamente relacionadas à leitura e à escrita, que precisam ser constantemente mobilizadas nas mais diferentes dimensões da vida em sociedade. A aquisição de competências de literacia por parte dos jovens e adultos tem se tornando um dos principais desafios postos pelas sociedades contemporâneas à educação ao longo da vida (ÁVILA, 2005). Sendo assim, a questão norteadora que se coloca neste estudo é: Qual a importância da literacia na formação de jovens e adultos no contexto das sociedades da informação e do conhecimento? A pesquisa bibliográfica em artigos científicos, teses e livros relacionados à temática em questão, foi a metodologia utilizada para responder a esta pergunta, bem como subsidiar a discussão e análise sobre alguns desafios que as sociedades atuais colocam à educação, ao longo da vida, de forma mais ampliada.

Antes de iniciar as análises mencionadas e para uma melhor compreensão futura das mesmas, neste primeiro momento, faz-se necessário levar em consideração as reflexões de Enguita (2001) sobre as relações que se estabelecem entre mudança social e educação, em diferentes contextos geracionais.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 MUDANÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO**

De acordo com Enguita (2001), nas sociedades tradicionais, a mudança social acontecia de forma lenta e imperceptível a várias gerações, caracterizando-se como suprageracional. As aprendizagens das novas gerações se davam a partir da coexistência direta com as gerações anteriores (adultos mais velhos e mais experientes). Estas dominavam todo o conhecimento necessário a ser transmitido



para a inserção dos indivíduos na vida social. A família tinha a centralidade como instância educativa, e a educação se baseava na reprodução.

A partir do advento da industrialização e da modernidade, a mudança social passou a ser marcadamente intergeracional, passando a ser sentida de forma acentuada de uma geração para outra. Ou seja, cada nova geração passou a ter um modo de existência diferente da que a antecedia, implicando em conhecimentos e competências diferentes. A escola e o professor se tornam fundamentais nestas sociedades. A primeira como instituição responsável por transmitir os conhecimentos e proporcionar as aprendizagens das novas gerações e o segundo por se tornar um profissional especializado e o principal responsável por este papel (ENGUITA, 2001).

Já no contexto das sociedades atuais, acentuadamente globalizadas, marcadas pelas influências das tecnologias da informação e da comunicação, do conhecimento e da inovação, as mudanças sociais tornam-se mais rápidas, intensas e podem ser sentidas dentro de uma mesma geração, caracterizando-se como intrageracionais. Para Enguita (2001, p.19), no âmbito destas mudanças, as gerações precisam levar em consideração “as novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade”. Ainda nesse sentido, o autor defende que:

As mudanças constantes nas tecnologias e nas formas de organização (isto é, nos modos de relacionamento com as coisas e com as pessoas, respectivamente) requerem novas etapas de aprendizagem, alternadas ou simultâneas com o trabalho, ao longo de toda a extensão da vida útil ou entremeando-a em qualquer momento (ENGUITA, 2001, p. 19).

Em outras palavras, a educação permanente, a aprendizagem ao longo da vida, ganha relevo em relação à formação inicial, e pode se dar de diversas formas: pela volta à educação formal, por aprendizagens autodidatas a partir de manuais, tutoriais ou por aprendizagens práticas. A escola, embora, diante dos novos desafios e das atuais exigências, se torne mais abrangente, perde a centralidade no contexto das novas aprendizagens.

É importante ressaltar que as intensidades das mudanças, caracterizadas acima, estão dispostas na dinâmica da realidade atual de forma coexistente, articulada ou em



oposição, em graus distintos de intensidade, embora as sociedades contemporâneas estejam vivendo, tendencialmente, as mudanças sociais contextualizadas como intrageracionais, nas quais a informação e o conhecimento são seus principais elementos estruturantes.

## 2.2 INFORMAÇÃO X CONHECIMENTO

O papel da informação e do conhecimento, enquanto principais elementos estruturantes das sociedades pós-industriais, começou a ser foco dos estudos e análises sociológicas a partir dos anos 70 (TOURAINE, 1970; BELL, 1974). As análises de Bell (1974) partem das transformações econômicas que podem ser observadas em diferentes dimensões da estrutura social. Para ele, no contexto das sociedades pós-industriais, não é somente a economia que se transforma, mas todas as dimensões sociais. O capital humano torna-se o principal recurso dessas sociedades e, a educação, fator de acesso ao poder. Assim, o conhecimento teórico também se constitui como fonte de inovação, realizando mudanças na relação entre ciência e tecnologia, passando a ser “o princípio axial da sociedade pós-industrial”, e a informação, a principal tecnologia (BELL, 1974, p. 139).

Nas décadas seguintes, teses relativas à sociedade da informação, informacional e sociedade em rede passaram a analisar, sob a perspectiva sociológica, os impactos das tecnologias da informação e comunicações, já revelando importantes articulações entre informação e conhecimento. Algumas dando ênfase na informação (TOFFLER, 1980; LYON, 1992; CASTELLS, 2002), outras no conhecimento (STEHR, 1994), mas todas reconhecendo ambos como elementos essenciais que coexistem e reforçam-se mutuamente, no processo de estruturação da economia e das sociedades. A chegada de uma sociedade diferente, marcada pela articulação da informática com as telecomunicações, “na qual o processamento e manuseamento de informação, recorrendo às novas tecnologias da microeletrônica, teriam passado a desempenhar um papel fundamental”, caracterizando-a como a conhecida *sociedade da informação*, também é outro ponto convergente nas análises acima citadas (ÁVILA, 2005, p. 17).



Na perspectiva de Castells (2002), a informação e o conhecimento aparecem estreitamente associados e interligados, e a ideia de rede se aplica tanto a dimensão econômica quanto social. Assim, o novo sistema econômico, por conta da Internet, que assume importância por ser um elemento-chave e símbolo da nova realidade tecnológica, passa a se organizar em rede, tendo abrangência global.

Por conseguinte, Castells (2002, p. 269) ainda defende que:

As sociedades da informação organizam o seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimento, através do desenvolvimento de tecnologias da informação, e do preenchimento dos pré-requisitos para a sua utilização (sobretudo recursos humanos e infraestruturas educacionais).

Desse modo, novos e centrais passam a ser os papéis da informação e do conhecimento no processo econômico, no trabalho, nas qualificações e nas sociabilidades.

No entanto, faz-se necessário distinguir os mecanismos para a difusão da informação (as tecnologias da informação e comunicação), da construção e do uso do conhecimento. Os primeiros representam a infraestrutura da economia, baseada no conhecimento, mas não a sua essência. Porém, são estas infraestruturas que possibilitam a criação de redes de informação que possibilitam que os dados e as informações sejam muito mais acessíveis do que antes (BOYER, 2000).

Diante do exposto, é preciso problematizar que tipo de conhecimento está posto em questão. Para Bell (1974), o conhecimento que se afirma enquanto recurso estratégico e fonte de informação é o teórico, codificado em sistemas abstratos de símbolos. Já Boyer (2000), faz distinção entre o conhecimento codificado e o tácito. De acordo com ele, enquanto o segundo é baseado na experiência e é de difícil transmissão, o primeiro tem suporte escrito e, a partir da revolução realizada pelas tecnologias da informação, pode ser mais acessível e por isso, mais compartilhado. Fato que possibilita que o conhecimento científico passe a estar presente em todas as esferas da vida.



A partir da ideia de que a ciência está presente nas diferentes dimensões da vida social, Stehr (1994, p. 95) elabora sua teoria baseada na concepção de que a sociedade atual pode ser descrita e caracterizada como a “sociedade do conhecimento”, na qual a ciência produz o mundo contemporâneo, tornando ela própria o mundo. Nesse contexto, é o conhecimento para a ação, objetivado por meio da escrita, da impressão, da acumulação de dados, acentuadamente compartilhado, que passa a ter centralidade, enquanto recurso cultural das sociedades, transformando-se em “capacidade para ação”.

Porém, o conhecimento, enquanto um recurso fundamental nas sociedades contemporâneas, ainda que objetivado, reside nos indivíduos. Na verdade, para Drucker (1993), o que se encontra na base de dados, nos livros, é informação. Pois, segundo ele, o conhecimento é gerado nas pessoas, por isso pertence a elas e por elas é transformado. Por conta disso, as pessoas passam a ocupar um lugar central no contexto da sociedade.

Assim, o que passa a ser importante não é a posse de conhecimentos substantivos, mas a capacidade de utilizá-los de forma criativa e eficaz para resolver problemas cotidianos que emergem numa realidade extremamente complexa. Pois, nas sociedades atuais, simultaneamente, a crescente complexidade das tarefas impostas pelo mundo do trabalho, as crescentes exigências quanto às competências a serem desenvolvidas pelos indivíduos e as mudanças que se sucedem a um ritmo cada vez mais acelerado na ordem das inovações, torna-se necessário o desenvolvimento constante de novas aprendizagens. Daí é que a educação de jovens e adultos é desafiada a cumprir um importante papel formativo na vida destes sujeitos: oportunizar aprendizagens que os tornem aptos a enfrentar esta realidade mencionada. Dentre estas, a aquisição de competências de literacia se torna fundamental.

A literacia como competência-chave e transversal se constitui na capacidade das pessoas decodificarem e processarem a informação escrita nas diferentes dimensões da vida. Estas aprendizagens devem ultrapassar seu contexto de aquisição assim como serem transversais às várias esferas da vida. Desse modo, o diploma escolar, embora importante enquanto formalização e certificação das aprendizagens, não é



suficiente para garantir que estas se materializem em práticas qualificadas na resolução de problemas e superação dos desafios impostos pelo mundo do trabalho ou por outras realidades igualmente complexas (ÁVILA, 2005).

As exigências mencionadas acima, começam a fazer com que a sociedade atual desloque a ênfase no conhecimento para a aprendizagem. Não que o primeiro deixe de ser importante no contexto destas sociedades, como sempre foi de diferentes maneiras e intensidades, em diferentes épocas e sociedades, mas, segundo Ávila (2005, p. 47):

[...] o mais determinante do que o acesso ao stock de conhecimentos especializados, é a capacidade de aprender (e, segundo diz, por vezes esquecer rapidamente, sempre que os modos anteriores de fazer as coisas constituem um entrave às novas aprendizagens).

Assim, as aprendizagens passam a ter maior abrangência etária e social. Elas não mais se restringem a uma faixa etária específica, aos jovens, por exemplo, mas alargam-se passando a contemplar também a população adulta, desenvolvendo-se ao longo da vida. De acordo com Alheit e Dausien (2006, p. 178):

O “conceito novo” de educação ao longo da vida é revelador de um fenômeno societário que o pesquisador em ciências da educação John Field (2000, p. 133) chamou de “nova ordem educativa”. Aprender ganha um significado novo para a sociedade inteira, para as instituições educativas e para os indivíduos.

É no contexto social cada vez mais estruturado e transformado pelo conhecimento e pela informação, que a educação ao longo da vida se ancora e a literacia torna-se uma competência-chave e transversal na formação de jovens e adultos (ÁVILA, 2005).

### **2.3 A LITERACIA COMO COMPETÊNCIA-CHAVE E TRANSVERSAL**

Antes de discutirmos a literacia como competência essencial e transversal na formação de jovens e adultos, será necessário um esforço de compreensão a respeito do conceito de competências e competências-chave.

Segundo Costa (2003, p. 179), o conceito de competências, por conta de sua grande relevância social no contexto das sociedades do conhecimento e da reflexividade, tem





sido usado de forma frequente, alargada, porém, por vezes, de forma banalizada. Seu significado tem-se tornado controverso, impreciso e acentuadamente vago, assim como as suas implicações sociais, perdendo a “acuidade analítica”, que parecia ser portador.

De todo modo, a compreensão do conceito de competências e sua relevância social precisam ser situadas no conjunto das transformações pelas quais as sociedades “da informação”, “do conhecimento”, “da aprendizagem”, “educativa” e “reflexiva”, como se queira chamar, estão ancoradas. Mais especificamente, ao que diz respeito aos complexos desafios postos por estas sociedades às instituições (à exemplo da escola) e aos indivíduos (na esfera profissional e pessoal), após a escolaridade formal e ao longo de suas vidas, o que implica em novas aprendizagens e, por conseguinte, em novas competências.

Essa reconfiguração não deixa de ter uma contradição interna: a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro econômico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das “forças de trabalho”. Ao mesmo tempo, a liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos devem sair, dessa situação, reforçados. A educação ao longo da vida pode aparecer sob o duplo aspecto da “instrumentalização” e da “emancipação” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 178).

A aprendizagem ao longo da vida, enquanto um processo de formação emancipatório, segundo Freire (1996, 2019a, 2019b), tem como princípio uma educação que não é “bancária”, mas que promove o pensamento crítico, autônomo e reflexivo dos sujeitos. Uma educação na qual aprender se constitui num processo ativo, libertador, revolucionário. Aprender implica em “leitura de mundo”. Embora seja grande a pressão que as transformações do mundo atual, já mencionadas, impõem à formação dos indivíduos, este fato não deve se constituir numa mera adaptação ou subjugação ao que está posto, mas pode e deve ser um processo consciente de transformação da realidade.

Para Perrenoud (2003, p. 28), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Nesse sentido, os processos de



aprendizagem passam a ser analisados em termos de aquisição de competências que devem ser, de fato, acionadas na vida social, uma vez que “pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois, acrescenta-se aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa” (PERRENOUD, 2003, p. 28). O que significa dizer que toda competência é transversal e remete para a prática, para a ação dos indivíduos num contexto específico (escola, empresa, vida pessoal etc.). Isto não quer dizer que os processos de aquisição dos conteúdos e eles próprios, não sejam importantes, pelo contrário, precisam ser mobilizados e relacionados às ações práticas, mas já não se constituem em um fim, em si mesmos.

A escola deve ser concebida como local de partida no qual as competências sejam construídas e desenvolvidas, de modo que os indivíduos aprendam a utilizar-se dos saberes, conhecimentos e conteúdo para resolver problemas, construir estratégias ou tomar decisões, nas mais diferentes e complexas ou não, esferas da vida, tornando as aprendizagens úteis (PERRENOUD, 2003).

Ademais, nas sociedades contemporâneas, as orientações educativas para a aprendizagem diversificam-se, multiplicam-se e transbordam para fora da escola. A expectativa social é de que elas se deem também na família, pela Internet, através dos meios de comunicação social, na empresa, nos mais diversos espaços e sejam variadas, complementares e durante toda a vida. Nesse sentido, as aprendizagens formais passam a se dar de forma articulada com as não formais (em atividades formativas paralelas e/ou complementares às formais) e informais (em atividades do cotidiano, de forma não intencional e assistemática) (COSTA, 2003).

Nesse contexto, segundo Ávila (2005, p. 123), as competências de literacia:

[...] são competências que poderão ser accionadas numa multiplicidade de situações, desde o domínio profissional ao pessoal, e que são, por isso, “transversais”, ou comuns, a diferentes contextos (por oposição, por exemplo, a competências específicas e circunscritas a uma determinada atividade profissional), reconhecendo-se a sua importância, e mesmo o carácter “fundamental”, em diferentes esferas da vida.



Assim, a literacia se constitui enquanto competência-chave e transversal na medida em que se caracteriza como a capacidade de processar, de forma efetiva, a informação escrita na vida cotidiana, podendo ser mobilizada em diferentes situações.

Face à forte presença de materiais escritos, e atendendo às potencialidades cognitivas e reflexivas da escrita, a literacia constitui uma *competência transversal* decisiva, sem a qual a aquisição de outras competências (ao longo da vida, e em diferentes contextos da vida) pode ficar comprometida (ÁVILA, 2005, p. 101).

Com os passar dos anos, a ideia da literacia, enquanto recurso fundamental e indispensável do qual os sujeitos devem dispor para serem competentes para enfrentar os desafios postos, sofreu grandes mudanças históricas. A definição dos critérios do que é esperado em termos de competências de leitura e escrita numa dada população são diferentes a depender do contexto e momento histórico vivenciado. Houve uma época que o principal indicador de alfabetização se constituía no simples ato de escrever e decodificar o nome. Apenas no século XX, a leitura oral passou a ser utilizada, para além da fluência, com o objetivo de obtenção de informação. Já em pleno século XXI, os processos de aquisição das competências de literacia passam a se constituir em aprendizagens permanentes, ou seja, que se dão ao longo da vida (LAHIRE, 1999 apud ÁVILA, 2005).

Costa (2003, p. 183) afirma que as competências de literacia passam a ser cada vez mais necessárias, caracterizando-se como competências básicas essenciais à existência social cotidiana. A leitura e a escrita, por exemplo, como capacidades a serem usadas de forma transponível nas mais variadas esferas da vida, em diferentes suportes (impressos ou virtuais), passam a ser percebidas como essenciais, por sua vez, as suas ausências tornam-se uma problemática social. Embora os indivíduos consigam viver sem as competências de literacia, a problemática gira em torno das limitações as quais eles estarão subordinados sem elas: diminuição das oportunidades de emprego, de lazer, de acesso à cultura, de mobilidade, enfim, de vida ativa e cidadã. Nessa mesma direção, mas a partir de quadros conceituais um tanto quanto distintos, muitas análises sobre as sociedades contemporâneas (REICH, 1993; TOFFLER, 1991; ÁVILA, 2007) revelam que a ausência de capacidades de processamento de informação escrita compromete a reflexividade e o acesso à



informação e ao conhecimento, associando essa ausência às principais desigualdades sociais nas sociedades atuais.

Os estudos de Ávila (2005 e 2007), por meio de um conjunto de indicadores e análises sobre a medição e distribuição dos níveis de literacia no contexto internacional e português, nos revelam o quanto esta competência se encontra desigualmente distribuída, especificamente, entre a população adulta portuguesa em comparação com demais países da União Europeia e alguns países da OCDE. À época em que estes estudos foram desenvolvidos, Portugal se encontrava numa posição bastante mal colocada em relação ao conjunto de países mais desenvolvidos, possuindo níveis médios de literacia mais baixos e maiores desigualdades internas, na distribuição social de recursos de literacia.

Portanto, a discussão sobre a distribuição social da literacia e a sua importância na formação de jovens e adultos deve refletir sobre a relação desta com outras distribuições de propriedades sociais. O Estudo Nacional de Literacia (ENL), desenvolvido em Portugal, considera estas duas problemáticas partindo de um estudo *extensivo* que enfatiza o processamento da informação na vida cotidiana, ou seja, da literacia, buscando compreender a partir de uma inflexão de perspectiva, as descontinuidades entre educação formal e utilização prática, como também, entre escolaridade conseguida e capacidade de uso corrente da leitura e da escrita. Dito de outro modo, as observações e análises deste estudo passam a se centrarem dos processos de aquisição para os processos de utilização, dos certificados e diplomas para as competências, da escola para a vida (ÁVILA, 2005 e 2007).

O primeiro estudo de Literacia (*International Adult Literacy Survey- IALS*), de caráter extensivo, desenvolvido pelos EUA e Canadá, tinha o objetivo de situar e interpretar o perfil de Literacia da população adulta, aprofundando na análise de fatores sociais que se encontram articulados com as distribuições e usos da literacia. Após os *IALS*, o *Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)*, desenvolvido por duas instituições, uma norte-americana e outra canadense, se constituiu num dos trabalhos de maior importância já realizado, objetivando a avaliação das competências-chave da população adulta, em nível internacional (ÁVILA, 2007). Devido ao sucesso deste



estudo, posteriormente, outro conjunto/domínio de competências foram também avaliados pelos mesmos métodos empregados na avaliação inicial de literacia, tais como: “literacia em prosa, literacia documental, numeraria, resolução de problemas, “cognição prática”, trabalho em equipa, e tecnologias da informação e da comunicação” (ÁVILA, 2005, p. 137).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, retomamos a questão que norteou todo este trabalho, ao reiterarmos não apenas a importância da literacia como competência-chave na formação de jovens e adultos, mas, também, como capacidade fundamental e necessária no desenvolvimento de outras, o que a torna transversal. A literacia constitui-se num elemento potencializador de oportunidades para os jovens e adultos, à medida que permite mobilizar capacidades de pensamento crítico, conhecimentos e atitudes em prol do desenvolvimento efetivo de práticas cidadãs, nas diferentes esferas sociais.

No âmbito das tecnologias da informação e da comunicação, faz-se necessário ressaltar, que sem competências de literacia, não somente a aprendizagem dessas tecnologias fica comprometida, como também, sua utilização torna-se substancialmente limitada. Pois, estas competências devem ser consideradas como base quase indispensável de outras, à exemplo, as de natureza instrumental.

Assim sendo, a compreensão dos desafios impostos à aprendizagem ao longo da vida, mais precisamente no que tange aos processos de constituição da literacia enquanto competência essencial na formação de jovens e adultos, precisa se dar a partir da ideia de que suas práticas são sempre construídas em determinados cenários culturais e sociais, o que as tornam subordinadas às circunstâncias em que se constituem (nesse caso, as sociedades contemporâneas estruturadas pela informação e pelo conhecimento). O que não quer dizer que seja um processo de adaptação a estas conjunturas, mas uma construção crítica e contextualizada de aprendizagens que impliquem na emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, numa participação ativa e cidadã em sociedade.



Os cenários acima referidos são determinantes na análise dos processos de uso, atualização e compreensão da importância das competências de literacia e das demais competências a ela relacionadas, retirando assim, dos indivíduos adultos, a única e exclusiva responsabilidade quanto a sua aquisição e ao seu aprendizado ao longo da vida. Desse modo, cumpre destacar, que quando as condições essenciais para o desenvolvimento das competências de literacia não são garantidas aos jovens e adultos, as desigualdades sociais tornam-se acentuadas.

## REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNpqdPp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 de set. de 2021.

ÁVILA, Patrícia Durães. **A literacia dos adultos**: competências-chave na sociedade do conhecimento. 2005. 545 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresas do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE/IUL), Lisboa, 2005. Disponível em: <[https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/577/1/A%20literacia%20dos%20adultos\\_Patr%C3%ADcia%20%C3%81vila.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/577/1/A%20literacia%20dos%20adultos_Patr%C3%ADcia%20%C3%81vila.pdf)>. Acesso em: 15 set. de 2021.

ÁVILA, Patrícia Durães. Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento. *In*: COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; ÁVILA, Patrícia Durães (org.). **Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu**, vol. II), Lisboa: Celta, 2007, p.21-44.

BELL, Daniel. **The Coming of Postindustrial Society**. Oxford: Blackwell Publishers, 1974.

BOYER, Robert. Reformas institucionais para o crescimento, emprego e coesão social. *In*: RODRIGUES, Maria João (org.). **Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento**. Oeiras: Celta Editora, 2000, p.127-180.



CASTELLS, Manuel. **A Era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COSTA, António Firmino da. Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação. **Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, pp.179-194. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/304582097\\_Competencias\\_para\\_a\\_sociedade\\_educativa\\_questoes\\_teoricas\\_e\\_resultados\\_de\\_investigacao](https://www.researchgate.net/publication/304582097_Competencias_para_a_sociedade_educativa_questoes_teoricas_e_resultados_de_investigacao). Acesso em: 05 de set. de 2021.

DRUCKER, Peter F. **Pós-capitalist Society**. Nova Iorque: HarperCollins Publishers, 1993.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar en Tiempos Inciertos**. Madrid: Morata, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 50ª ed., 2019 a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019 b.

LYON, David. **A Sociedade da Informação**. Oeiras: Celta Editora, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Por que Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades**. Porto: Edições Asa, 2003.

REICH, Robert B. **O Trabalho das Nações**. Lisboa: Quetzal Editores, 1993.

STEHR, Nico. (1994), **Knowledge Societies**. Londres: Sage, 1994.

TOFFLER, Alvin. **Os Novos Poderes**. Lisboa: Livros do Brasil, 1991.



MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC JOURNAL

**NÚCLEO DO  
CONHECIMENTO**

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR NÚCLEO DO  
CONHECIMENTO ISSN: 2448-0959

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br>

TOURRAINE, Alain. **A Sociedade Post-Industrial**. São Paulo: Moraes Editores, 1970.

Enviado: Outubro, 2021.

Aprovado: Novembro, 2021.

RC: 100996

Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/literacia-como-competencia>