

## Introdução Geral

A propósito da relevância da educação, Delors, no Relatório da Unesco, (1997, p. 89) afirma que à educação compete fornecer, de certa forma, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, simultaneamente, a bússola que permite navegar através dele.

Na verdade, a educação deve contribuir para a própria emancipação do indivíduo enquanto cidadão participante na sociedade em que se insere. O mesmo autor refere (Idem, p. 20) que a prática pedagógica se deve desenvolver sob três pilares de conhecimento, em cada indivíduo: aprender a conhecer porque este é, na verdade, o passaporte para uma educação permanente, uma vez que fornece o gosto e as bases para uma aprendizagem ao longo da vida; aprender a fazer para que cada um esteja apto a enfrentar quaisquer situações de emprego e, por fim, aprender a ser que exige, efectivamente, uma capacidade de autonomia e discernimento com o reforço da responsabilidade pessoal.

Neste caso concreto, é importante desenvolver e explorar os pontos fortes que cada ser humano pode transmitir aos outros, nomeadamente, a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e a iniciativa.

Quando se fala de educação, não se pode associar apenas à educação dos mais jovens. É necessário termos também em consideração a importância, cada vez maior, da Educação de Adultos. Neste sentido, é-nos dito na Declaração de Hamburgo (1997, p.19) que:

Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde as pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem as suas habilidades, enriquecem o seu conhecimento e aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais, direccionando-as para a satisfação das suas necessidades e as da sua sociedade.

Este é precisamente o trabalho que tem sido desenvolvido por nós num percurso com diferentes cursos de Educação e Formação de Adultos. Neste sentido, e tendo estado, neste momento, a trabalhar com um desses grupos, surgiu a hipótese de desenvolver, ao longo de um período de dez meses sensivelmente, nas diferentes sessões, um trabalho contínuo, que posteriormente, nos conduziria a uma reflexão sobre o mesmo. Referimo-nos,

neste caso, a um grupo de treze indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e 50 anos, detentores de baixas habilitações escolares e sem qualificações formais, que frequentaram o curso de Acção Educativa.

Aliás, o objectivo final deste grupo era obter a equivalência ao nono ano de escolaridade e estar dotado de competências comunicacionais e relacionais ao nível pessoal, social e profissional, bem como de competências técnico – práticas essenciais ao desempenho profissional. Ao longo do tempo de formação pretendeu-se, pois, que desenvolvessem os diferentes pilares relativos à Educação, até porque este grupo iria, posteriormente, desenvolver o seu trabalho com crianças.

Importa ter em consideração que cada indivíduo deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, bem como estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade. Neste sentido, o relatório da Unesco (Delors, pp. 21-22) acerca da educação básica e das necessidades educativas fundamentais afirma que:

Estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender.

Neste sentido, Requejo Osório (2003, p.61) afirma que o domínio dos códigos básicos – nomeadamente a leitura, a escrita e o cálculo – é uma necessidade essencial para a interpretação da realidade e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento pessoal e social de cada cidadão. Na verdade, poder-se-á considerar esta formação de adultos como um projecto de mudança social, com o intuito de alargar o campo de possíveis destas mesmas pessoas. Nesta sequência, Silva (1990, p. 93) menciona que o sentido da educação de adultos se alimenta das práticas sociais.

Tendo leccionado o módulo de Linguagem e Comunicação nestes cursos de Educação e Formação de Adultos, deparámo-nos com algumas lacunas e deficiências relativamente a algumas das necessidades educativas que Delors enunciou inicialmente – leitura, escrita e oralidade.

Na verdade, apercebemo-nos que os elementos do grupo estudado, e que correspondia à nossa população, estavam afastados do contacto com o livro e com a leitura, o que criava, posteriormente, dificuldades na oralidade e na escrita. Verificámos que existia inicialmente um distanciamento sociocultural face ao mundo da escrita/leitura. Estas lacunas despertaram-nos, assim, um certo interesse que foi crescendo à medida que íamos conhecendo melhor o grupo. Daí surgiu, então, a necessidade de associar a leitura aos adultos, para desenvolver uma pesquisa mais alargada nesta área.

Tal como afirma Morais (1997, p 12) a leitura é, na realidade, uma questão pública. Ela é, ao mesmo tempo, um meio de aquisição de formação, sendo que a escrita se torna num meio de transmissão dessa informação. Por conseguinte, a leitura é uma componente de um acto social. Deste modo, sente-se, cada vez mais, uma maior necessidade de investir nesta área.

Actualmente, apercebemo-nos da existência de inúmeros incentivos para que os mais novos leiam. E os mais velhos, principalmente aqueles que não têm possibilidades de ter contacto com o livro e a leitura? Face às constantes exigências da sociedade, é, cada vez mais, importante a leitura porque permite o desenvolvimento de diversas competências necessárias no quotidiano. Na opinião de Viana (2005, p. 17) a competência da leitura é uma tarefa para a vida.

É nesse âmbito que pretendemos direccionar esta investigação. Assim, a Pergunta de Partida que se colocou foi:

**- De que forma os cursos de Educação e Formação de Adultos podem ajudar a contribuir para a promoção da leitura?**

Neste sentido, o **objectivo geral** desta investigação foi o de descobrir como e se é possível promover a leitura através de diferentes contactos com o livro e a leitura.

Os **objectivos específicos** foram os seguintes:

- Verificar a razão da inexistência de hábitos de leitura, de acordo com o perfil do grupo;
- Constatar o tipo de actividades e dinamizações que melhor contribuíssem para a promoção da leitura;

- Introduzir a leitura no quotidiano dos elementos do grupo;
- Criar hábitos de leitura;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma correcta interpretação de qualquer tipo de texto;
- Contribuir para o despertar do prazer pela leitura;
- Despertar a imaginação e a criatividade para a criação de novas histórias e diferentes tipos de leitura;
- Analisar as evoluções do grupo, a partir do contacto com o livro;

Deste modo, pretendeu-se com esta investigação responder à pergunta de partida anteriormente formulada e compreender como a formação de leitores pode e precisa de extrapolar o sentido da descodificação, aproximando-se de uma visão mais ampla. É que, na verdade, o acto de ler está para além da mera percepção de palavras, uma vez que exige uma compreensão enquanto reacção crítica do conteúdo do texto, que resulta do encontro entre o mundo do leitor e o mundo que o texto mostra (Prole, 2005, p. 32). Não é possível ler mecanicamente e perceber, ao mesmo tempo, aquilo que se lê. Não se pode encarar a leitura como uma mera oralização fluída de sílabas, palavras ou enunciados completos. É necessário atribuir sentido ao que se lê porque a leitura é compreensão, é interpretação.

Na realidade, podemos até começar por juntar letras, formar palavras, frases, mas com o intuito de aprendermos a ler textos, histórias e a criar uma relação entre esses textos e nós mesmos enquanto leitores. Já Freire (2000, p. 27) afirmou que a leitura deve ser desafiadora para nos ajudar a pensar, por isso é preciso que quem sabe, saiba principalmente que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo desconhece.

Desta forma, pretendeu-se, e tendo sempre como referência a pergunta de partida, criar diferentes encontros do grupo com o livro e a leitura, em diferentes momentos e em diferentes locais para que pudessemos observar o comportamento e eventual evolução do grupo face às diferentes propostas que lhe iam sendo apresentadas e para que o grupo se pudesse aperceber daquilo que sentia em relação a cada uma dessas leituras.

Na realidade, a prática constante da leitura pressupõe um trabalho baseado na diversidade de objectivos, de modalidades de textos que desperte e cultive o

desejo de ler. De acordo com o que Morais (1997, p. 12) afirmou anteriormente, a leitura é também um prazer pessoal e não uma obrigação, tal como alguns elementos do grupo a entendiam.

Com efeito, grande parte do grupo associava a leitura a uma obrigação, imposta por alguém num determinado momento, numa qualquer situação. Todavia, esta concepção é precisamente oposta àquela que se pretende transmitir.

Efectivamente, o verbo ler não tolera o imperativo. É uma animosidade que partilha com outros verbos como o amar ou o sonhar (Pennac, 2002, p. 11). Logo, o objectivo seria descobrir métodos e estratégias que permitissem mostrar-lhes qual o caminho a percorrer para a descoberta desse prazer, incentivando sempre a não desistir a meio dessa caminhada, quando se deparassem com alguma leitura que não tivesse despertado tanto interesse como se esperava. Poderia, eventualmente, essa leitura não ter sido a mais adequada para aquele momento. Numa outra altura talvez ela desperte um outro sentimento, bastante díspar do que sentiu no primeiro contacto. Tudo isto porque a capacidade e o gosto de ler resultam, efectivamente, de uma educação (Gomes, 2000, p. 10) e são de extrema importância no crescimento de todos os cidadãos.

Por tudo isto, há uma enorme necessidade de criar estratégias para motivar e promover a leitura, uma vez que esta implica a criação de hábitos e poderá mesmo, eventualmente, mudar a atitude perante a leitura. Na óptica de Nunes (1998, p. 169) não podemos obrigar ninguém a ler, mas pelo menos temos o dever de criar as condições e os incentivos necessários para que as pessoas leiam.

Aqui surgiu o papel primordial da formadora enquanto animadora e mediadora, no decorrer de todo este processo. Enquanto mediadora, a grande linha de orientação residiu, essencialmente, na demonstração da leitura enquanto actividade de fruição estética, ou seja, a leitura por prazer. Foi, no fundo, a ponte/ elo de ligação entre os livros e os potenciais leitores. Aliás, a ela coube-lhe o papel de estabelecer o diálogo entre ambos, fomentando uma relação e despertando o espírito crítico. Convém frisar que para se transmitir esse prazer pela leitura é necessário gostar de ler e, por isso, resolvemos fazer como

Pennac (2002, p. 87) e em vez de exigirmos a leitura decidimos partilhar o prazer de ler.

A animação sociocultural é considerada uma ferramenta fundamental e privilegiada na melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos e, até mesmo, nas transformações de âmbito social (Perez Serrano, 2004, p. 99). Aliás, Domech, Martin Rogero e Delgado Almansa (1996, p. 15) dizem que as actividades direccionadas para a promoção da leitura fazem parte de um processo sociocultural mais global já que através da leitura mantemos contacto com o mundo que nos rodeia. A mesma autora (Ibidem) considera que a leitura se transforma, deste modo, numa prática cultural adscrita à realidade diária.

Tendo em conta a associação de Pennac (2002), poder-se-á mesmo dizer que a leitura é como o amor, é necessário estar apaixonado para podermos prosseguir a caminhada de mãos dadas com o livro, neste caso.

Em linguagem popular diz-se que “burro velho não aprende línguas” e que “é de pequenino que se torce o pepino”. Contudo, cremos que é possível quebrar estes velhos ditados, que se podem transformar, em determinadas alturas, em tabus que impedem a evolução dos cidadãos.

Tendo em conta aquilo de que se tem vindo a abordar, a educação preenche cada vez mais espaço na vida das pessoas consoante aumenta o papel que ocupa na dinâmica das sociedades modernas (Delors, 1997, p. 103).

Assim, quisemos descobrir como, e se é possível, despertar adultos para a novidade, possibilitando que estes criem relações de intimidade com a leitura e com o livro. Neste sentido, tencionámos criar a necessidade de ter o livro como brinquedo, como despertador, como almofada, como veículo de aprendizagem, como amigo, companheiro e confidente porque os livros são portas e janelas que se abrem para universos infintos de possibilidades, onde cada é que leitor acaba por decidir qual o caminho a percorrer (Taquelim, 2005, p. 91). Tudo isto porque ler é saber, é trocar e não apenas receber, é dialogar.

Pretendia-se que, no fundo, houvesse uma alteração nos hábitos de leitura do grupo porque, segundo Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 9), na formação dos hábitos de leitura não se é leitor até que haja uma aquisição desse hábito. Além disso, é Morais (1997, p. 272), o grande psicolinguista, que nos diz que ler, na verdade, é alimentar-se, respirar. No fundo, ler é também voar. Portanto,

competia-nos descobrir como instigar a curiosidade para esse despertar, para o querer saber mais e o querer ler.

Para alcançar os objectivos supra mencionados, escolhemos a investigação qualitativa ou naturalística e, dentro desta, utilizámos cumulativamente dois tipos de investigação que se complementam.

Assim, optámos pelo método da investigação – acção, visto que está orientado para uma melhoria contínua das actividades que se realizam no terreno, no dia-a-dia em contacto com o grupo. Não nos limitámos a ter uma postura meramente contemplativa. Pelo contrário, intervimos com o intuito de alterar a realidade com que inicialmente nos deparámos. Tal como afirma Perez Serrano (2004, p. 109), este método tem como objectivo básico e essencial a decisão e a mudança orientadas numa dupla perspectiva: por um lado a obtenção de melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, para facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com os quais se trabalha.

Esta metodologia permite uma maior aproximação entre as formandas e a formadora, uma vez que se baseia naquilo que se obtém das diferentes sessões e das actividades que vão sendo desenvolvidas, permitindo uma autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos (Quivy, 1998, p. 199).

Efectivamente, esta é um tipo de investigação participativa, através da qual é possível observar as alterações deste grupo para com o livro e a leitura, a partir das diferentes e mais variadas estratégias criativas desenvolvidas para a formação de públicos leitores.

Ainda segundo Perez Serrano (2004, p. 110) segue uma espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão; é um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis. No fundo, o que se pretende com esta investigação é melhorar a situação problemática que originou a preocupação acerca desta temática. Afonso (2005, p. 74) refere, relativamente a este método de investigação, o papel dos professores como actores e investigadores das suas próprias práticas.

Como complemento desta metodologia, recorreremos a procedimentos da etnografia. Esta última combina diferentes métodos de recolha: registos de observação, fotografias, vídeos, entrevistas e histórias de vida. A própria vivência neste ambiente materializa-se pelo recurso ao diário de campo. No

fundo, o principal instrumento de recolha dos dados é o próprio investigador, uma vez que adopta também a observação participante. Neste contexto, somos também, de certa forma, actores sociais, inseridos neste grupo.

Considerámos que a conjugação destas duas metodologias tornaria a investigação acerca deste tema ainda mais enriquecedora. Todos os métodos de recolha de dados a que recorreremos são, na realidade, uma forma de podermos comprovar o percurso e os resultados desta investigação. Aliás, a partir deles, podemos constatar e compreender a existência de mudanças, ou não, no grupo e na sua relação com a leitura. Não se pode descurar que as pessoas têm contextos de vida e de socialização e que são corpos socializados em trânsito pela vida. Como tal, têm experiências e formas distintas de encarar as várias situações com que se depararam ao longo do tempo em que decorreu esta investigação.

Desta forma, o problema que nos propomos analisar no estudo que aqui apresentamos articula-se em duas partes entre si. Pretendemos primeiramente, na fundamentação teórica, equacionar alguma informação estratégica no âmbito da leitura, da educação e formação de adultos e da animação sociocultural.

Mais concretamente, no primeiro capítulo abordam-se questões relacionadas com a aprendizagem na idade adulta. Procuramos delinear o seu percurso europeu e ver concretamente a sua evolução em Portugal. De uma forma mais específica, procuramos entender o modo de funcionamento dos cursos EFA, em Portugal, estabelecendo a ligação com o nosso grupo de investigação.

No segundo capítulo deter-nos-emos sobre as práticas de leitura. Neste capítulo analisam-se as concepções comumente relacionadas com o conceito de leitura e de literacia, aprofundando a complexidade que lhes é inerente. Não deixamos de focar os distintos modelos de leitura e a posição do leitor face à mesma. Nesta sequência analisa-se outrossim a leitura como um projecto pessoal e a sua relação com a escrita, sem deixar de fazer alusão às políticas públicas de leitura.

No terceiro capítulo está patente uma reflexão sobre a animação cultural e as dinâmicas de grupo no feminino, dado tratar-se de um grupo composto exclusivamente por indivíduos do sexo feminino. Aqui observa-se a evolução que a mulher e o seu papel na sociedade foram sofrendo ao longo dos tempos.

Só assim poderemos entendê-la quando inserida num grupo com diferentes características. Neste trabalho conjunto não podemos deixar de fazer referência à dinâmica de grupos e à animação sociocultural, procurando entender a relação destas com a educação de adultos. Mas falar de animação e de dinâmicas, neste caso, é relacioná-las com a leitura e compreender o papel que o animador e o mediador de leitura podem ter perante este grupo, alterando ou não comportamentos.

Efectivamente, não se pode olvidar em torno de todo este contexto a importância das comunidades interpretativas, procurando compreender a influência que as mulheres lhes acarretam.

A abordagem destes conteúdos é imprescindível para a concretização de todo o trabalho posterior, desenvolvido na segunda parte deste estudo. Assim, a fundamentação empírica, a descrever na segunda parte, assumir-se-á como um desafio, uma vez que será através dela que tencionamos consolidar os objectivos delineados neste trabalho.

Assim, no quarto capítulo procede-se à observação das metodologias adoptadas ao longo desta investigação. Além dessa observação, existe outrossim uma reflexão acerca do percurso pessoal do investigador.

O quinto capítulo detém-se sobre os retratos das distintas actividades desenvolvidas com o grupo, com o intuito de ajudar a contribuir para a promoção da leitura.

No sexto capítulo abordam-se algumas das histórias de vida das mulheres que vivenciaram este percurso de formação. Através do recurso à primeira pessoa procuramos entender as suas reacções e comportamentos.

Importa frisar, por último, que este trabalho deverá ser encarado, acima de tudo, como uma reflexão no domínio da investigação, que incide sobre a promoção da leitura e a educação e formação de adultos. Com ele pretendemos, assim, contribuir para o enriquecimento do conhecimento nesta área de investigação.

## **1ª Parte – Fundamentação Teórica**

## **Capítulo 1 – Aprendizagem na idade adulta**

## 1.1. Introdução

De acordo com a Declaração de Hamburgo (1998, p. 7) somente “o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa baseada no respeito integral dos direitos humanos levarão a um desenvolvimento sustentável”. Naturalmente, para que todos os indivíduos possam participar nas diferentes esferas da sociedade, devem estar devidamente preparados em todas as vertentes. A este propósito, Danis (2001, p. 11) refere também que o desenvolvimento e a aprendizagem são “duas palavras estreitamente interligadas, uma vez que o desenvolvimento comanda aprendizagens e as aprendizagens intervêm no desenvolvimento”.

Nesta linha de orientação, Delors enuncia (1996, p. 18) que a educação deve ser vista como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da capacidade que cada um tem de discernir e de agir. Deste modo, deve fazer com que cada pessoa tome consciência de si mesmo e do meio que o cerca e, assim, desempenhar o papel social que lhe compete enquanto trabalhador e cidadão.

Na realidade, é imprescindível que a educação permita que todos possam recolher, seleccionar e utilizar as mesmas informações. A gestão que venham a fazer dessa informação depende, depois, de cada um. Mas, acima de tudo, a educação é um bem colectivo a que todos devem ter acesso.

Quando falamos de educação da pessoa humana englobamos também aqui o adulto. Durante muito tempo persistiu a ideia de que a capacidade de aprendizagem atingia o seu apogeu na adolescência. A partir daí, mais precisamente do momento em que se entrava na idade adulta, entrava-se numa fase de estagnação ou, de certa forma, de declínio das capacidades. Na verdade, a idade adulta era encarada como uma fase de estabilidade e inércia e, como tal, a educação convergia unicamente para os jovens. Neste sentido, de acordo com Danis (2001, p.11), “ a interdição de aprendizagem que pesava sobre o adulto repercutia-se, naturalmente, na percepção do seu desenvolvimento. A mesma imagem de estagnação do adulto enquanto aprendiz transpunha-se, assim, para a imagem do adulto enquanto ser em desenvolvimento”.

Neste seguimento, Carretero e García Madruga (1991, p. 161) frisam a existência, nas sociedades ocidentais de “un estereotipo sobre la edad adulta y la vejez por el que se supone que las capacidades cognitivas, al igual de las físicas, han quedado disminuidas dada la existencia de un progresivo declive desde la juventud”.

Nesta óptica, Cattell e Horn (cit. por Carretero e García Madruga, 1991, p. 163), através de estudos transversais, fizeram a distinção entre inteligência fluida e inteligência cristalizada. Deste estudo concluíram que existe um declive psicológico da inteligência fluida devido à deterioração da base fisiológica, provocada por doenças ou outras lesões. Em relação à base neurológica da inteligência cristalizada, tendo mais mobilidade, não é afectada negativamente e, simultaneamente, recebe contribuições positivas do aumento da experiência de cada indivíduo. Importa ainda frisar que existe, entre os adultos, uma tendência para a resolução de problemas de acordo com métodos e procedimentos determinados culturalmente. Tal situação provocaria, assim, uma falta de prática, que pode explicar a diminuição da inteligência fluida e o aumento da cristalizada.

Há, contudo, estudos longitudinais mais recentes, realizados por Schaie (1982, cit. por Carretero e Garcia Madruga, 1991, p. 167) e os seus colaboradores, que confirmam que existe “un mantenimiento de las habilidades mentales hasta los 60 anos” (Idem, p. 167). Schaie explica as diferenças entre dois estudos pelo efeito geracional, uma vez que cada geração teria uma melhor actuação nas provas de destreza intelectual pela influência conjunta de uma melhoria na educação, nutrição e de uma maior prática no uso de testes.

Sendo a idade adulta a mais longa de todas as etapas da vida, começou a surgir, no decorrer do século passado, um crescente interesse por esta etapa da vida e pelo facto de que os adultos também podiam aprender. Como tal, começou a haver uma maior preocupação não só com o adulto mas também com a sua educação. Na realidade, houve algumas datas marcantes na pós-guerra do século XX que incutiram na consciência internacional dois factores fulcrais na educação de base dos adultos: a sua vertente cívica como veículo da democracia numa perspectiva universalizante da aprendizagem e o desenvolvimento social e económico integral de cada sociedade.

Com o intuito de dar maior relevo ao papel dos adultos na sociedade, é, cada vez mais, necessário (Delors, 1996,p.91) encaminhar os adultos para que eles, cada vez mais, dêem apreço aos prazeres do conhecimento e da pesquisa individual. Naturalmente, a amplificação dos saberes que permitem compreender melhor o ambiente sob os mais distintos aspectos contribui para o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, por meio da aquisição de autonomia na capacidade de julgar e apreciar.

É, assim, uma prioridade desenvolver o gosto pela aprendizagem, despertar a sede e a alegria pelo conhecimento, até porque o processo de aprendizagem do conhecimento não estagna e a cada nova e qualquer experiência pode ser enriquecido.

Quando falamos de aprendizagem associámo-la à educação e às políticas educativas. Nesse sentido, ainda Delors (Idem, p. 12) faz referência a elas como “um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma vida privilegiada de construção da pessoa, nas relações entre os indivíduos, grupos e nações”.

Na realidade, a educação deve ser considerada uma construção contínua da própria pessoa humana, dos seus saberes e das suas aptidões, daquilo que é capaz de decidir ou até mesmo realizar. Acima de tudo, cada um deve tomar consciência não apenas de si mesmo mas de tudo aquilo que o rodeia, para, assim, poder desempenhar, da melhor forma possível, o seu papel social. Na verdade, a finalidade da educação é a libertação do homem dos entraves e das limitações da ignorância e da dependência. A educação deve acrescentar a liberdade mental e física dos homens: aumentar o controlo sobre si próprios, sobre as suas vidas e sobre o ambiente em que vivem. As destrezas adquiridas mediante a educação devem ser também destrezas libertadoras (Ander-Egg, Gelpi, Nyerere e Fluitman, 1996, p. 54).

Aliás, tal como refere Freire (1998, p. 32), “ a educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem”, por isso ela deve ser “desinibidora e não restritiva”.

Quando falamos de educação não podemos, porém, descurar a formação. Embora, aparentemente, possam ser dois conceitos distintos, consideramos

que pela sua forte interligação e relação se poderá considerar como sendo apenas um. São, sem dúvida, um complemento uma da outra, sendo ambas vectores de socialização.

## **1.2. Evolução e contextualização internacional**

Nos últimos anos tem aumentado a importância concedida à educação de adultos. Há diferentes momentos-chave no que respeita a este tipo de educação. É, no entanto, após a segunda Guerra Mundial, num contexto de reconstrução europeia, que se pode falar numa explosão da educação de adultos, numa forma generalizada.

No final da Segunda Guerra Mundial houve um momento de maior impulso para o desenvolvimento deste tipo de educação. Assim, entre 1949 e 1985 surgem algumas datas marcantes.

Em 1949 ocorre, então, a Conferência de Elsinore com o intuito de fazer com que a educação de adultos estivesse ao serviço da paz e da implementação de uma civilização mais completa e humana.

É imprescindível que tenhamos em consideração que a educação é um elemento essencial para o desenvolvimento económico, social e político de todos os povos e que representa, ao mesmo tempo, um esforço indispensável para pôr em prática os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Além disso, este é um dos requisitos prévios para o fortalecimento das relações pacíficas entre os povos (UNESCO, 1960, p. 5).

A partir da Conferência de Montreal, em 1960, o conceito de Educação de Adultos sofreu algumas alterações, tendo-se ampliado esta noção.

Daí, depreende-se que é imprescindível inculcar nas pessoas a necessidade de aprendizagem contínua. Num mundo em constante evolução é de extrema importância a formação dos indivíduos. A educação de adultos é, segundo os dados desta conferência, um instrumento essencial, a partir do qual se podem alcançar determinados objectivos. Importa salientar alguns e reforçar a sua importância: a formação profissional ou a aprendizagem de uma nova profissão ou função, como contributo para o progresso técnico; participação de cada indivíduo em diferentes formas de vida cultural da sociedade a que pertence;

liberdade de escolha para poder optar entre diferentes possibilidades. Nesta Conferência, a UNESCO assinala a importância e a necessidade de cultivar a dimensão social e individual dos adultos. Trata-se, deste modo, de formar novos homens e mulheres, capazes de construir uma nova sociedade. Na realidade, podem depreender-se aqui duas das suas preocupações relativamente aos adultos: a alfabetização e a formação profissional. Neste momento, a palavra-chave é aprender (Idem, p.11) – “si el hombre aprende a sobrevivir, se le abrirán posibilidades de progreso social y de bienestar personal hasta ahora desconocidos”. Nesta Conferência, a principal finalidade da educação de adultos é a de proporcionar à humanidade um constante enriquecimento de valores, uma vez que (Ibidem) o homem é um ser complexo com múltiplas necessidades e que para tê-las em conta não basta somente encontrar soluções fragmentárias. Os programas de educação de adultos devem tratar de satisfazer essas necessidades por completo.

Assinala-se ainda que o respeito das forças intelectuais e espirituais, que conferiram à humanidade um património permanente de valores e princípios, deve continuar a encontrar na constante evolução dos modos de vida formas de se expressar. A partir desta ideia faz-se, de certa forma, um apelo a todos os povos para que encarem a educação de adultos como um elemento essencial e uma componente vital para o sistema educativo de cada país.

Uma terceira conferência é realizada em 1972, em Tóquio. De acordo com a mesma (1972, p. 20) a educação de adultos “doit pénétrer la société: le travail, les loisirs, les activités civiques”. Nesta conferência já não se fala somente, tal como nas anteriores, de uma alfabetização básica. Nesta última aborda-se a alfabetização funcional, que permite às pessoas uma interpretação da realidade em que estão inseridas. A alfabetização organiza-se como sendo uma oferta educativa de segunda oportunidade. Exemplo disto é a campanha lançada durante os anos sessenta pela UNESCO, recorrendo ao método de alfabetização funcional, “cujá orientação principal preconizava a combinação entre a aquisição da leitura e da escrita e a formação de base, designadamente profissional, segundo estratégias intensivas (...) e segundo programas diversificados e flexíveis” (Santos Silva, 1990, p.13). Pela primeira vez, em Tóquio, surge o conceito de educação de adultos como um subsistema da educação permanente.

Já em 1976, na Conferência de Nairobi refere-se (1976, p. 2) que “la educación de adultos no puede ser considerada intrinsecamente: sino como um subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente”. Esta última abarca todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos, sendo o seu protagonista o ser humano. A noção da educação de adultos como subconjunto integrado num projecto global da educação permanente está já consolidada, uma vez que esta ligação vem já da Conferência anterior. Em Nairobi questiona-se ainda a necessidade de alfabetização e de desenvolvimento rural. Faz-se referência à necessidade de aquisição de outros conhecimentos, que não os básicos, por todas as pessoas, de modo a alcançar o pleno desenvolvimento. É dito a este propósito que (Idem, p.6) não se deve somente ajudá-las a adquirir conhecimentos básicos – tais como a leitura, a escrita, o cálculo, a compreensão de fenómenos naturais e sociais – mas também facilitar-lhes o acesso a um trabalho colectivo, a estimular a sua compreensão e o domínio dos problemas de higiene, saúde, economia doméstica e educação dos filhos e ainda a desenvolver a sua autonomia e participação na vida colectiva.

A quarta Conferência Internacional de Paris, em 1985, fecha este ciclo, tornando a educação de adultos um projecto equitativo que conjugue e coordene a educação formal com o mundo do trabalho. Assim, a principal medida a tomar em relação à educação de adultos é o combate ao analfabetismo. Pela primeira vez, desde o início deste ciclo de conferências da UNESCO acerca da educação de adultos, alude-se a uma estratificação no seio da alfabetização. Fala-se, assim, de alfabetização funcional, social e cultural. Todas elas devem estar adaptadas às alterações que ocorram na sociedade e na vida de cada indivíduo. Na realidade, não se pretende unicamente obter o domínio da escrita mas também, tal como refere Requejo Osório (2004, p. 239) “el camino de integración y participación de las personas en su ambiente cultural, social y político”. Nesta Conferência, a educação é considerada (1985, p 45) “un derecho para todos, a lo largo de toda la vida”. A principal medida a tomar nesta matéria é combater o analfabetismo em todas as suas formas. Há um outro ponto que se acentua bastante nesta conferência (Idem, p. 73): o direito de aprender, considerado “un desafío capital para la humanidad” e “un instrumento indispensable para la supervivencia de la

humanidad”. Portanto, aprender é, mais uma vez, a palavra-chave, sendo aqui reiterada a sua importância como condição prévia para o desenvolvimento do ser humano. Em Paris defende-se ainda uma educação de adultos inserida na educação permanente, que assim contribua para o estímulo do desenvolvimento humano, económico e social.

Neste sentido, a Carta Mundial sobre a Educação Para Todos de Jomtien, em 1990, e, posteriormente em 2000, o Foro Mundial de Dakar, consideram (2000, p. 12) que a educação tem “un papel determinante para preparar a los individuos y transformar la sociedad”. Aliás, o objectivo primordial, em Jomtien, é, tal como o próprio nome indica, alcançar a educação básica para todos. Pretende-se que a educação seja capaz de satisfazer as necessidades mais prementes da aprendizagem. Além disso, é frisado que a educação básica (UNESCO, 1990, p. 5) “é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.” Para tal, é necessário uma nova visão acerca da educação, pautada pela universalidade e pela equidade e direccionada para crianças, jovens e adultos. No seio do calendário de acção de Jomtien, é estabelecido um calendário de avaliação em que, até 2001-2002, fossem avaliados os êxitos e as dificuldades. Esta avaliação realiza-se, precisamente, com o Foro Mundial de Dakar. Este, sendo uma prossecução de Jomtien, defende uma educação básica contínua e de qualidade, baseada nas necessidades de cada indivíduo. Além disso, importa acentuar que uma educação básica nestes parâmetros é um dos principais objectivos a atingir antes de 2015

Depois de Jomtien, em 1997, teve lugar em Hamburgo a V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. Nesta considera-se que a educação de adultos é a chave para o século XXI, reforçando que é “simultaneamente, uma consequência de uma cidadania activa e uma condição para a participação plena na sociedade” (UNESCO, 1998, p. 7). Pretende-se, assim, que a educação ao longo da vida seja uma realidade mais significativa na vida de cada um. Nesta Conferência é reforçado o tema da alfabetização, considerada “um catalisador da participação nas actividades sociais, culturais e económicas, bem como na aprendizagem ao longo da vida” (Idem, p. 10). Na

realidade, pretende-se proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem aos mais marginalizados e excluídos. Nesta Conferência é proposto um leque de actividades e compromissos da educação de adultos, em redor de dez temas básicos para o futuro: a educação de adultos e a democracia; o desafio do século XXI; melhorar as condições e a qualidade da educação de adultos; garantir o direito universal à alfabetização e ao ensino básico; educação de adultos, igualdade e equidade nas relações entre homens e mulheres e maior autonomia da mulher; educação de adultos relacionada com o meio ambiente, a saúde e a população; educação de adultos e cultura, meios de comunicação e novas tecnologias da informação; educação para todos os adultos; os direitos e aspirações dos diversos grupos; os aspectos económicos da educação de adultos e fortalecimento da cooperação e da solidariedade internacionais.

Tendo em consideração esta última Conferência, não podemos deixar de estabelecer um certo paralelismo com a Conferência de Nairobi. Esta última aborda já a definição do conceito de educação de adultos. Veja-se o Quadro 1, para melhor entender a ligação entre ambas.

### Quadro 1

#### O Conceito de educação de adultos

Conferência Geral de Nairobi (1976)	Conferência Internacional de Hamburgo (1997)
<p>La expresión “educación de adultos” designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad e la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado y independiente</p>	<p>Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática.</p>

Fonte: UNESCO, 1976, p. 2; UNESCO, 1997, p. 7.

Se atentarmos nestas duas definições, apercebemo-nos que elas coincidem nas ideias fundamentais, embora a forma como são expressas possam ser diferentes. Assim, a educação de adultos é um processo que tem como finalidade a produção de uma aprendizagem, independentemente do conteúdo, nível ou método. Enquanto que na definição apresentada em Nairobi se fala em contextos de aprendizagem formal e informal, em Hamburgo fala-se apenas em aprendizagem formal ou não. Todavia, a posteriori, é referido que a educação de adultos engloba a educação formal, permanente, informal e ocasional.

Mas, no fundo, todas estas Conferências têm algo em comum no que diz respeito à educação de adultos: a sua adaptação às necessidades de cada indivíduo. Na verdade, o respeito pelos direitos fundamentais de cada ser humano e o seu desenvolvimento integral ao longo do percurso de vida devem ser defendidos e aplicados.

É, portanto, de salientar que todas estas Conferências, Carta e Foro foram cruciais para o desenvolvimento da educação de adultos em todo o mundo, na segunda metade do século XX.

### **1.3. Da pedagogia à andragogia**

No seio do tema que abordamos, há dois termos que suscitaram alguma controvérsia: pedagogia e andragogia. À pedagogia é-lhe atribuído como significado a “arte de ensinar crianças” e é um termo grego: *pedo-* criança e *gogos* – educar. Em contrapartida, andragogia provém do grego *andros*: adultos e *gogos*: educar. Este último conceito foi traçado, por volta de 1833, por Malcolm Knowles, que considerou a andragogia como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender.

O sistema da andragogia de Knowles estabelece, de certa forma, uma conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem de adultos.

As ideias de Knowles emergem a partir de uma observação crítica do sistema formal de ensino, que se baseia nos princípios da pedagogia. Sendo esta considerada a arte de ensinar crianças, ter-lhe-á parecido evidente que a aprendizagem de adultos e crianças ou mesmo adolescentes seria díspar. Segundo Knowles (1990, p. 62):

Dans le modèle pédagogique, l'enseignant décide de plein droit ce qui sera appris, quand et comment cela sera appris et si cela a effectivement été assimilé. C'est une formation dirigée par le professeur, l'apprenant se contentant du rôle de la soumission (...)

Apercebemo-nos, então, que a pedagogia recorre essencialmente a uma metodologia de transmissão e recepção. Neste caso, o professor transmite e o aluno absorve a informação. É preciso ter em conta que, nesta situação, o objectivo a alcançar por crianças e jovens é o de obter um nível ou grau, com o intuito de progredir no sistema de ensino. Por isso se verifica esta aquisição de conteúdos programáticos. Aliás, os resultados obtidos são sinal do sucesso ou insucesso escolar. Portanto, o modelo pedagógico confere ao professor a responsabilidade de decidir não só o que será ensinado mas também como e quando deve ser ensinado.

A este propósito, Freire (2005, p. 60) enuncia que:

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação.

Ainda a propósito da concepção “bancária” de que Freire nos fala, já anteriormente tinha dito neste sentido que recebendo o educando passivamente os conhecimentos, se torna um depósito do educador. Logo, e segundo palavras do próprio Freire (1998, p. 38) “educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça”.

Dito de outra forma, o educador é encarado como o sujeito que conduz os seus educandos à memorização mecânica de um determinado conteúdo ou matéria. O aluno tem, assim, um mero papel passivo, num processo em que:

1. Se constata que os alunos aprendem somente aquilo que lhes é transmitido, não sentem a necessidade de descobrir como poderão usar aquele conhecimento posteriormente nas suas vidas;
2. O conceito que o professor tem perante o aluno, ou seja, o professor vê o aluno como alguém dependente;

3. O papel ou importância da experiência não do aluno mas do professor. Na realidade, os métodos de ensino clássicos são o centro da metodologia pedagógica. O aluno não precisa, portanto, de saber aplicar instantaneamente a informação que reteve;

4. Aprende somente para ser aprovado;

5. A orientação da aprendizagem que é centrada na lógica do conteúdo de um sujeito. Na verdade, para os alunos, a formação é um meio de obter conhecimento dada por um determinado sujeito. De certa forma, acumula e memoriza a informação sobre temas escolares específicos;

6. A motivação é estimulada pelas notas, aprovação ou reprovação do professor ou ainda pela própria pressão dos pais.

Antes de nos referirmos concretamente ao conceito de andragogia, importa explicitar a noção de adulto. Assim, de acordo com Knowles ainda (1990, p. 69), o adulto pode ser definido de quatro formas distintas: biológica, jurídica, social e psicologicamente. Mais concretamente, somos adultos a partir do momento em que nos reproduzimos; em que podemos votar, conduzir, casar sem ter de pedir qualquer autorização; quando iniciamos no mundo do trabalho e, por fim, quando temos plena consciência de que somos responsáveis pelas nossas próprias vidas e temos a capacidade de auto-gestão. Mucchielli (1998, p. 16) refere, a propósito da noção de adulto, que este conceito engloba “homens e mulheres com mais de 23 anos e que ingressaram na vida profissional assumindo papéis sociais e responsabilidades familiares, contando com uma experiência direta do existir”. Também Mezirow (2000, p. 24) considera que um adulto é “a person old enough to be held responsible for his or her acts”, ou seja, alguém que está preparado para compreender as suas decisões, para fazer escolhas racionais, tendo em conta a sua responsabilidade social, e com autonomia.

Se tivermos em consideração as atitudes anteriormente mencionadas, constatamos que existem algumas diferenças relativamente à forma como são encaradas. A relação que se estabelece entre o aprendente, se assim lhe pudermos chamar, e o formador é, de certo modo, dissemelhante nestas duas idades.

De facto, a aplicação dos métodos pedagógicos utilizados em adultos podem reverter em insucesso ou numa aprendizagem pouco interessante e até mesmo

desmotivadora. Esta desmotivação e falta de interesse derivam da falta de articulação entre a teoria e a prática e outros métodos que diferem do dinamismo e das diferentes dimensões da vida e dos papéis que representam na sociedade.

Os Quadros 2 e 3 estabelecem uma comparação entre os pressupostos da pedagogia e da andragogia, numa articulação que permite destacar as divergências entre a educação das crianças e adolescentes e a formação de adultos.

### Quadro 2 e 3

#### Comparação dos pressupostos e concepções da Pedagogia e da Andragogia

<b>Pressupostos</b>		
	<b>Pedagogia</b>	<b>Andragogia</b>
Auto – estima	Dependência	Auto - orientação
Experiência	De pouca importância	Base de integração para o material novo
Maturação	Desenvolvimento biológico Pressão social	Actividades desenvolvimentais relacionadas com papéis sociais
Perspectiva temporal	Aplicação adiada	Aplicação imediata
Orientação para a aprendizagem	Centrada no assunto	Centrada em problemas

<b>Concepções</b>		
	<b>Pedagogia</b>	<b>Andragogia</b>
Clima	Orientada por uma autoridade, formal, competitivo	Mutualidade, respeitoso, colaborante, informal
Planificação	Pelo professor	Mútua
Diagnóstico de necessidades	Pelo professor	Mútua
Formulação de objectivos	Pelo professor	Negociação
Organização do processo de ensino	Lógica do assunto: unidades de conteúdo	Sequenciado em termos da preparação do aluno; unidades de problemas
Actividades	Técnica de transmissão	Técnicas de experimentação
Avaliação	Pelo professor	Rediagnóstico mútuo de

		necessidades; mediação mútua do programa
--	--	---

Adaptado de Knowles (1978, cit. por Cross, 1981, p. 224).

No decorrer do seu trabalho, Knowles estabeleceu seis pressupostos ou princípios andragógicos que determinam as perspectivas do adulto enquanto aprendiz. Sistematizando:

1. Nos adultos, a vontade de saber surge por iniciativa própria. Eles, pelos mais diversos motivos, procuram mais formação.
2. Importa ressaltar o reconhecimento da experiência dos adultos, não só a que vão adquirindo pela idade mas também com a diversidade de experiências em contextos díspares. Os adultos não são meros aprendizes sem experiência. Na realidade, a sua experiência de vida é um factor bastante relevante, até porque os adultos aprendem de forma distinta das crianças.
3. Os adultos sentem necessidade de saber, de modo a realizar nas suas vidas algo diferente ou melhor (trabalho, por exemplo). Claro que, por vezes, no decorrer dessa aprendizagem é preciso incutir-lhes alguns estímulos. Os adultos revelam-se dispostos a orientar a sua própria aprendizagem, tendo, portanto, o formador a responsabilidade de encaminhá-los fornecendo-lhes aquilo de que eles necessitam.
4. Relativamente à orientação da aprendizagem, os adultos centram-se na realização de tarefas e na concretização de problemas específicos. Investem a sua energia na aprendizagem de temas que os possam auxiliar no dia-a-dia. A predisposição para aprender é o princípio que traça o modo como os adultos se mostram mais abertos às novas aprendizagens.
5. Esta não é, de todo, uma mera aprendizagem. Na realidade, esta aprendizagem faz com que eles sejam capazes de encarar e solucionar todo e qualquer obstáculo com que se deparem nas diferentes áreas da vida, em detrimento de uma aprendizagem centrada num determinado conteúdo ou disciplina. Naturalmente, os adultos aprendem com maior eficácia se a informação estiver inserida num determinado contexto de vida real.
6. A motivação para aprender relaciona-se com tudo o que possa auxiliar o adulto a solucionar os problemas do quotidiano. Deparamo-nos com vários

factores que podem influenciar a motivação: emprego, salário, auto-estima, autoconfiança, entre outros.

Na verdade, todos estes pressupostos encaixam perfeitamente nos cursos de Educação e Formação de Adultos, tal como veremos mais adiante, quer pela sua forma de organização quer pelo trabalho desenvolvido em contexto de formação.

Ressalve-se que (Knowles, 1990, p.64) refere que:

On ne peut se contenter de transposer la théorie de l'éducation des jeunes (ou pédagogie) à une situation où les apprenants sont adultes...les enseignants doivent être des professionnels capables d'établir une collaboration avec des élèves; seul un enseignant qui en est capable peut devenir un «andragogue» par opposition à un «pédagogue»

Poder-se-á associar a esta citação uma outra de Freire (2005, p. 10) que, de certa forma a complementa:

Não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há um professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo.

É também Freire (1998, p. 38) que afirma que “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação”.

Com isto não se pretende transmitir a ideia de que uma é melhor do que a outra. Aliás, é o próprio Knowles (1979, cit. por Cross, 1981, p. 225) que diz que “some pedagogical assumptions are realistic for adults in some situations and some andragogical assumptions are realistic for children in some situations”.

Apesar de alguns autores considerarem a andragogia uma teoria geral da educação de adultos, Requejo Osório (2003, p. 121) menciona que “a «andragogia» é um termo e uma reflexão teórica que não se enraizou na tradição europeia. Este prefere assumir como ponto de referência, tanto teórico como prático, a expressão «educação de adultos»”.

#### 1.4. Educação e Formação de Adultos

Sendo a aprendizagem ao longo da vida um princípio basilar para o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo, é compreensível que a educação de adultos seja vista como uma prioridade. Assim, a educação de adultos alcançou uma maior profundidade e amplitude, tendo-se tornado igualmente um imperativo no local de trabalho, em casa, na comunidade, à medida que, quer homens quer mulheres, dêem alento para que se criem novas realidades ao longo de todas as etapas da vida (UNESCO, 1998, p. 15).

No enquadramento desta temática, Ander-Egg, Gelpi, Nyerere e Fluitman (1996, p. 54) afirmam que a educação de adultos tem de estar direccionada para o apoio ao desenvolvimento dos homens. Deve, na verdade, contribuir para alargar as destrezas do homem em todos os sentidos, deve ajudá-lo a decidir por si mesmo, em cooperação, o que é o desenvolvimento. Além disso, deve ajudá-lo também a pensar com clareza e capacitá-lo para examinar as possíveis opções, tendo em conta os seus próprios objectivos e ainda atribuir-lhes a capacidade necessária para que as suas decisões se transformem em realidade.

Delors (1996, p. 108) complementa, afirmando que a educação de adultos procura suprir as disparidades em relação ao nível de instrução na sociedade, concedendo aos seus participantes a satisfação do desejo pessoal de alargar os seus horizontes. Deste modo, prepara-os não só para a vida activa como também para poderem exercer as suas responsabilidades cívicas.

É erróneo, portanto, dizer que a educação de adultos é apenas um privilégio para alguns em detrimento de outros. Ela é, na verdade, uma necessidade de todos, como contributo para o desenvolvimento de toda a sociedade.

Não se trata, como alguns possam pensar, de substituir velhos programas ou velhos modelos, ou mesmo de uma mera operação de cosmética para alterar a aparência destes programas. Na realidade, pretende-se trabalhar com adultos, de forma mais adequada, mais envolvente e mais eficaz. Naturalmente, existe sempre uma adaptação dos conteúdos ao curso e ao grupo em causa.

A educação dos adultos deve contribuir para o fortalecimento da auto-estima, da comunicação, da tolerância, do respeito pela diferença e da mudança social a partir da incrementação do pensamento crítico.

Ao proporcionar o desenvolvimento e aperfeiçoamento de conhecimentos, capacidades e atitudes – saberes –, estamos a facultar a aquisição de determinadas ferramentas que permitirão ao adulto agir e reagir perante situações, mais ou menos complexas, de vida. No fundo, a ser cidadão. Na verdade, ser cidadão implica o desenvolvimento pessoal, profissional e social, promovido pelo aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a estar. No fundo, aprender a aprender.

#### **1.4.1. Enquadramento histórico em Portugal**

O historial da Educação de Adultos em Portugal é ainda relativamente recente, tendo em conta que foi em finais de 1975, com uma reestruturação da Direcção Geral da Educação Permanente, que se definiu o quadro do sistema nacional, relativo à Educação de Adultos. Este, então, viria a traduzir-se no Plano de Educação de Adultos.

No ano seguinte, na Portaria nº 419/76 de 13 de Julho é explicitada a nova concepção de Educação de Adultos. É-nos dito, portanto, que é necessário “encorajar um processo de aprendizagem relativamente aos adultos, que faça destes – individualmente ou em grupo – sujeitos da sua própria educação e agentes criadores de uma verdadeira cultura nacional” (DR, 1976, p. 1545).

Em 1979 irá ocorrer um momento de viragem no que concerne à política educativa de adultos, a partir do momento em que a Assembleia da República aprovou, por unanimidade a Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro. Esta lei alude à eliminação do analfabetismo e à educação base de adultos que afirmava as suas linhas em quatro planos: o conceptual, o dos princípios, o metodológico e o das estruturas. Deste modo, no plano conceptual a alfabetização passaria a desenvolver-se a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhada de outros programas de educação não formal e que a alfabetização era entendida na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e independente. No que concerne aos princípios, a responsabilidade e iniciativa do Estado concretizavam-se no reconhecimento e apoio das iniciativas de outras entidades como: associações

de educação popular, colectividades de cultura e recreio, cooperativas de cultura, organizações populares de base territorial, organizações sindicais, comissões de trabalhadores e organizações confessionais. No que se refere à metodologia era função do Governo desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), integrado num plano mais abrangente de educação de adultos. Este plano tinha como objectivo eliminar o analfabetismo, de forma sistemática e gradual, e conceder a todos os adultos um progressivo acesso aos vários graus de escolaridade obrigatória. Finalmente, no que diz respeito às estruturas, criou-se o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adulto (CANAEB) ao qual cabiam competências de sensibilização da consciência nacional e de acompanhamento e avaliação do Plano. Portanto, este plano foi, até 1986, um documento de referência obrigatória no que diz respeito à educação de adultos. Foram, então, com a Lei 3/79 estabelecidos alguns objectivos relativamente à Educação de Adultos: o desenvolvimento cultural e educativo da população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política; assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal de adultos, através da aplicação gradual, em todo o país, de um sistema regionalizado que assegure a mobilização e a participação das populações, coordene a utilização de todos os recursos educativos e constitua a origem de um sistema de educação permanente; assegurar as condições para que todos os adultos que o desejem tenham acesso à alfabetização e, progressivamente, aos graus de escolaridade obrigatória; assegurar a melhoria da qualidade pedagógica das acções de alfabetização e de educação de base dos adultos.

Em 1986 foi, então publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que veio definir os princípios organizativos do sistema educativo. Este compreende, então, a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

A LBSE (DR, 1986, art. 4º) define, assim, que a educação pré-escolar, no que concerne ao seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual é estabelecida uma estrita cooperação; a educação escolar engloba o ensino básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e abrange actividades de ocupação de tempos livres; a

educação extra-escolar compreende actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional. Esta desenvolve-se num quadro aberto de diversas iniciativas, quer formais quer informais.

O ensino recorrente de adultos é considerado, de acordo com a mesma Lei, uma modalidade especial da educação escolar que tem como finalidade garantir uma escolaridade de segunda oportunidade – destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação –, e apresenta planos e métodos de estudo específicos, atribuindo os mesmos diplomas a certificados conferidos pelo ensino regular.

Esta lei prevê também a organização da formação profissional de forma recorrente. Esta, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, de modo a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica (DR, 1986, art. 19º).

A educação extra-escolar é uma parte integrante do sistema educativo e define os seus objectivos e as suas actividades no contexto de múltiplas iniciativas, de âmbito formal e não formal.

Todavia, o quadro geral relativo à organização e ao desenvolvimento da educação de adultos na vertente do ensino recorrente e da educação extra-escolar são, somente, designados pelo Decreto – Lei nº 74/91 de 9 de Fevereiro. De acordo com este Decreto-Lei, a educação de adultos deve permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, tem em vista o desenvolvimento integral, bem como a sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural; progredir relativamente ao trabalho, por meio de uma preparação apropriada às exigências da vida activa e ainda desenvolver atitudes positivas no que diz respeito à formação e às necessidades de aperfeiçoamento e de valorização pessoal e profissional.

A partir de 1996 há um reforço das preocupações com a educação e formação de adultos.

Em Maio de 1998, o Plano Nacional de Emprego (PNE) lança as raízes e as fontes renovadoras da educação e formação de adultos.

O PNE, de acordo com a RCM N° 59/98 assegura a promoção da articulação entre os domínios da educação, formação e emprego, através do reconhecimento de processos de aprendizagem não formais, nomeadamente os ligados aos contextos de trabalho, de vida e de acções de formação não certificados formalmente; e o lançamento de um programa S@ber +, visando a educação e formação de adultos ao longo da vida. Inicialmente, este programa esteve a cargo de um grupo de missão criado precisamente nesse ano.

Em 1998, foi, então, instituído um grupo de missão para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, por meio da Resolução de Conselho de Ministros n° 92/98 de 14 de Julho. Com esta Resolução, assistimos a um relançamento da educação de adultos em Portugal, motivada pelo reconhecimento do direito à educação e formação ao longo da vida e pela premente necessidade de um compromisso nacional que desse uma resposta aos novos requisitos da sociedade de conhecimento globalizada, bem como às alterações da vida profissional. Portanto, pretende-se rectificar todo um passado assinalado pelo atraso nesta área e contribuir com respostas eficientes aos objectivos definidos.

No enquadramento desta RCM surge o Programa de Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos e o grupo de missão incumbido da sua concretização. Este grupo de missão exerceu funções ao longo de seis meses apenas. Após este período, constituiu-se a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, em Setembro de 1999, transitando para a sua comissão instaladora as incumbências do grupo de missão, extinto.

A ANEFA é, assim, criada pelo Decreto-Lei n° 387/99 de 28 de Setembro. Esta Agência, com a natureza de instituto público dotado de personalidade jurídica e com autonomia científica, técnica e administrativa, tem a dupla tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação. Foi concebida como estrutura de competência relativamente à concepção de metodologias de intervenção, de promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no âmbito da educação e formação de adultos e na construção progressiva de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos.

De acordo com Duarte (2002, p. 12), a ANEFA surge para intervir em novos domínios, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento, validação e certificação de competências e ao alargamento, diversificação, integração e flexibilização da oferta, não deixando de haver um estímulo para a procura.

À ANEFA são-lhe conferidas algumas competências, nomeadamente:

- Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio – educativa, relativos à educação e formação de adultos, atribuindo uma especial relevância às pessoas mais carenciadas nesta área;
- Impulsionar programas e projectos no âmbito da educação e formação de adultos, a progredir por iniciativa própria ou através da mediação de entidades públicas e privadas, designadamente por meio da celebração de contratos-programa;
- Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulem com as prioridades estabelecidas e detenham um carácter inovador, nomeadamente as modalidades de ensino à distância e multimédia, com acompanhamento presencial;
- Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível ventral, regional e local, no sentido do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, nomeadamente através de parcerias territoriais;
- Erigir, paulatinamente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, tendo como objectivo a certificação escolar e profissional;
- Concretizar estudos e promover a investigação no âmbito da educação e formação de adultos, tal como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção sócio – educativa;
- Motivar, informar e aconselhar os adultos no que diz respeito à possibilidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida;
- Colaborar em projectos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos, direccionados para as comunidades portuguesas de emigrantes e para as comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.

A ANEFA funciona em regime de instalação por um período de dois anos, estatuto que manteve até à sua integração na Direcção Geral de Formação Vocacional.

Todavia, em 2006 surgem algumas alterações, nomeadamente através do Decreto-Lei nº 213/2006 de 27 de Outubro, onde é aprovada a nova lei orgânica relativa ao Ministério da Educação.

Após a aprovação do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE), este Ministério sofreu também uma reorganização. De acordo com o mesmo Decreto (DR, nº 208, p. 7525), pretendia-se “ dotar o Ministério da Educação enquanto departamento responsável pela política nacional de educação e formação vocacional relativa ao sistema educativo no âmbito do ensino pré-escolar, básico e secundário”.

No que diz respeito à forma de organização, e mais concretamente à estrutura, esta é simplificada em serviços centrais e periféricos. Com esta alteração surge a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.).

Já em 2007, de acordo com o Decreto-Lei nº 276 – C/2007 de 31 de Julho, é criada e aprovada a estrutura orgânica da ANQ, I.P., sucedendo, deste modo, nas atribuições da DGFV e do Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (IQF, I.P.). Importa salientar que foram ressalvadas as competências detidas por este último em matéria de acreditação das entidades formadoras e centros de recursos em conhecimento. Portanto, a DGFV e o IQF, I.P. são extintos. Na realidade, a DGFV é objecto de estruturação, passando a integrar a administração indirecta do Estado, com a designação de ANQ, I.P.

Neste sentido, a ANQ, I.P. é um organismo de tutela ministerial conjunta entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, em consonância com a missão e as atribuições que lhe são cometidas pela nova lei orgânica do Ministério da Educação. É ainda dotada de autonomia administrativa, financeira, científica, pedagógica e com património próprio.

A ANQ, I.P. tem como missão “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (DR, nº 146, art. 3º).

A nova Agência tem como atribuições coordenar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos de dupla certificação, bem como os

correspondentes dispositivos de informação e orientação; dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos e monitorizar os seus resultados; coordenar o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de adultos com dupla certificação – escolar e profissional,

Além disso, importa referir que à ANQ, I.P. cabe ainda a autorização da criação de Centros de Novas Oportunidades, tendo em consideração o grau de cobertura assegurada pela rede de centros, de acordo com as necessidades de qualificação da população; a gestão da rede de Centros Novas Oportunidades, regulando as condições do seu funcionamento, procedendo à sua avaliação e acompanhamento, tem como finalidade a manutenção de padrões de qualidade.

No seguimento do que tem sido referido acerca da ANQ, I.P. é importante frisar que os estatutos desta foram aprovados pela Portaria nº 959/2007 de 21 de Agosto.

#### **1.4.2. Organização e princípios de acção dos cursos EFA**

Os cursos de Educação e Formação de adultos (EFA) constituem uma aposta central da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Após uma fase inicial de experimentação, que atinge o ponto culminante com o seu lançamento nacional, no ano 2000, há uma evidente ruptura com os modelos até aí vigentes.

É incontestável que esta tipologia de educação de adultos ocorre num contexto nacional e internacional em que, acima de tudo, se atribuem como prioridades a qualificação e as competências de cada indivíduo.

Com estes cursos pretende-se, através da redução de défices de qualificação da população adulta, uma cidadania participativa e de responsabilidade, a empregabilidade e a inclusão social e profissional.

Neste modelo integrado de educação/ formação é notória uma abordagem distinta dos tradicionais modelos escolares. Na realidade, há dois itens que se podem salvaguardar como exemplificativos dessa diferenciação: o contexto de aprendizagem deixa de ser a escola e passam a ser as diferentes experiências

do quotidiano de cada indivíduo e os diplomas são substituídos pelas competências.

De acordo com Nogueira (2000, p. 8) o projecto EFA investe em adultos com baixas qualificações, propõe percursos de educação e formação (apropriados a cada sujeito adulto) que os leva às certificação escolar básica e à formação profissionalizante, fomenta a educação e a formação ao longo da vida ao criar processos de reconhecimento e validação de competências alcançadas ao longo da vida, na maior parte das vezes fora do sistema escolar.

O modelo de formação dos cursos EFA assenta nos seguintes princípios, regulamentados pela Portaria nº 817/2007, que revoga o Despacho Conjunto nº 1083/2000 de 20 de Novembro, na redacção dada pelo Despacho Conjunto de 650/2001 de 20 de Julho e pelo Despacho nº 26401/2006 de 29 de Dezembro:

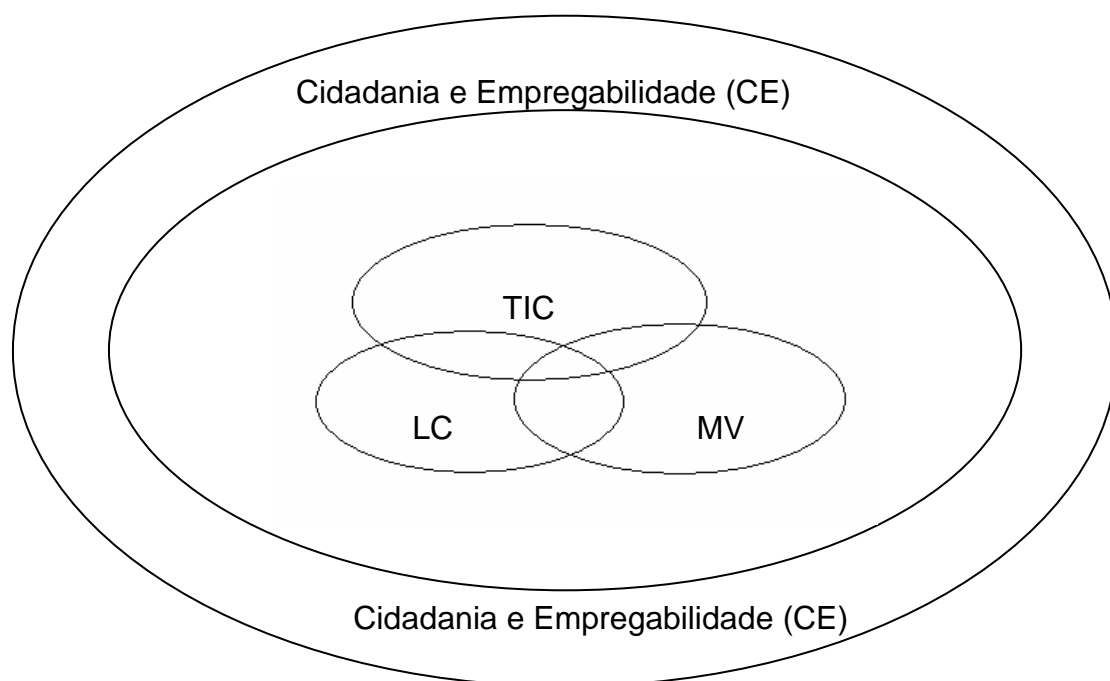
- a) Numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, que representa um instrumento facilitador da inserção sócio-profissional e de uma progressão para níveis subsequentes de qualificação;
- b) Em percursos flexíveis de formação definidos a partir de processos de reconhecimento e validação de competências, designadas por RVC, previamente adquiridas pelos adultos por via formal, não formal ou informal;
- c) Em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base, uma formação tecnológica ou apenas a primeira;
- d) Num modelo de formação modular estruturado a partir de unidades de competência, de unidades de formação ou de ambas, constantes, respectivamente, dos referenciais de competências-chave para a educação e formação de adultos e dos referenciais de formação que fazem parte do Catálogo Nacional de Qualificações, privilegiando a diferenciação de percursos formativos e a sua contextualização no meio social, económico e profissional dos formandos;
- e) No desenvolvimento da formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que complementem e promovam as aprendizagens do módulo de Aprender com Autonomia, para o nível básico de educação e o nível 2 de formação profissional e ainda do Portfólio reflexivo de aprendizagens, para o nível secundário e nível 3 da formação profissional.

### 1.4.3. Desenho curricular e referencial de Competências – chave

O modelo/ desenho curricular para o ensino básico é construído a partir de um Referencial de Competências-Chave (RCC). Este contempla quatro domínios base – Formação de Base (FB) –, que se interceptam: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a vida (MV), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE). Este último é transversal aos três domínios inicialmente enumerados, uma vez que age no campo dos comportamentos e das atitudes. A partir do Diagrama 1 podemos constatar essa mesma intercepção entre os módulos da Formação de Base. Aliás, a partir dele pode-se constatar a transversalidade e transferibilidade entre estas áreas.

**Diagrama 1**

#### **Referencial de Competências – chave**



Fonte: Leitão; Correia, Cabete & Neves, 2001.

Cada uma destas áreas especifica-se, por sua vez, em quatro unidades de competência, alvo de creditação. Estas unidades de competência (UC) são

construídas por anéis de saberes designados por critérios de evidência – saber, saber-fazer, saber-ser/ estar/ tornar-se. Cada módulo tem uma duração de referência de cem ou duzentas horas e organiza-se em unidades formativas com um mínimo de 25h para os níveis B1 e B2 e de 50h para o nível B3.

A área de Linguagem e Comunicação, aquela que nós trabalhamos nestes contextos de formação, integra, nos seus níveis B2 e B3, o desenvolvimento de competências no domínio da Língua Estrangeira, tal como se pode verificar mediante a análise do quadro 4, que se encontra no anexo 1.

Nogueira (2000, p. 9) considera que se trata de um “referencial unificador que faz a quadratura do processo: orienta, estrutura, sustenta e guia”. Na verdade, percebe-se que este referencial orienta todo o funcionamento quer da equipa quer do júri de validação, estrutura o processo de RVC e a análise do dossier pessoal de cada formando, orienta o trabalho dos próprios formandos e ainda sustém o projecto dos cursos EFA e dos Centros RVCC. Além disso, é definido em termos de competências a adquirir pelo adulto, é adaptado ao contexto, ao grupo e ao território e integra competências e áreas estruturantes. É necessário haver uma constante adaptação do discurso ou das actividades à realidade dos formandos. O referencial tem, portanto, de ser sempre contextualizado.

O processo de Reconhecimento e Validação de Competências baseia-se no balanço de competências previamente adquiridas pelos adultos. Este processo é desenvolvido pelo mediador, recorrendo este a uma intervenção que conjuga momentos de trabalho individual e/ou em grupo. A validação de competências é da responsabilidade de um júri, constituído pelo mediador e pelos formadores de base e por um avaliador externo devidamente acreditado pelo organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC, de acordo com a legislação em vigor.

Portanto, todo este processo de RVC tem como objectivo colocar a experiência de cada formando no centro da aprendizagem, relançando a motivação do adulto, num caminho em que as necessidades são específicas e individualizadas. Na prática, o adulto, pela identificação de situações já vivenciadas, expõe as suas competências reais, à medida que vai revelando competências e aptidões. As competências acabam, assim, por ser uma conjugação do saber com o saber-fazer e o saber-ser. Na realidade, não é mais do que uma combinação entre a teoria e a prática. De acordo com

Couceiro (2002, p. 42), “ a experiência e a vida estão profundamente ligadas à produção de saberes e de conhecimento”. Este modelo conjuga um domínio particular de desenvolvimento das capacidades para uma autonomia da aprendizagem – Aprender com Autonomia –, que conjuga três unidades de competência: a integração, o relacionamento interpessoal e o aprender a aprender. Estas três unidades têm um duplo objectivo. Pretende não só propiciar aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação mas também facilitar a integração no grupo, a aquisição de hábitos de trabalho, determinar compromissos e definir regras (Leitão, 2001, p. 9).

A propósito de competências, consideramos relevante mencionar uma das definições, que melhor apresenta a matriz conceptual e operativa proposta pela ANEFA, relativamente aos cursos de EFA. Assim, de acordo com Bellier (2001, p.244), a competência realiza-se a partir de saberes constitutivos, incluindo nela “um pouco de saber, muito de saber fazer e frequentemente – mas não sempre – de saber-estar”. Naturalmente que não se trata de estabelecer uma soma entre elas, elas devem ser integradas, estruturadas, combinadas e construídas. Por isso é que se supõe que “existe «algo mais» nas capacidades que lhes permite justamente transformarem-se, juntas, em competência”.

E na continuação desta definição, deparamo-nos com uma reflexão de Perrenoud, que ilustra e identifica as opções metodológicas que devem enquadrar e sustentar os cursos EFA. Assim, este (1997, cit. por Silva, 2002, p. 86) afirma que uma abordagem pelas competências abrange o lugar dos saberes académicos ou não, em acção: reúnem recursos, habitualmente determinantes, para identificar e resolver problemas, preparar e tomar decisões. Naturalmente, não terão utilidade se não estiverem disponíveis no momento adequado e aptos a adaptar-se à situação. Assim, a formação de competências exige uma “pequena revolução cultural” que não obste a passagem de uma lógica de ensino para uma lógica de animação, baseada no princípio de que as competências se constroem pela sua prática ou aplicação em situações complexas.

Este conceito implica, no fundo, a capacidade de agrupar saberes isolados, que permitam a cada adulto, num determinado contexto ou num determinado local e momento, adquirir a aptidão para se ajustar às exigências que

condicionam a sua vida. Aliás, as próprias experiências de cada um e as diferentes formas de aquisição do conhecimento por via informal, podem contribuir, seguramente, para a aquisição e desenvolvimento de diferentes competências. O exercício profissional, os papéis sociais, os processos de socialização, isto é, o percurso biográfico de cada adulto ou formando, são factores que implicam que se tenha em consideração a sua experiência de vida, na qual se produzem e manifestam as competências da vida.

O adulto poderá, eventualmente, não possuir determinada competência mas pode perfeitamente ter potencial/ capacidades para desenvolvê-la a posteriori. Aliás, as competências não fazem parte dos saberes das pessoas, não podem ser avaliadas independentemente das próprias pessoas. São evidências que precisam de demonstração, que vão, de certa forma, realçar a experiência, a reflexão e a motivação do adulto.

O desenho curricular, apresentado em anexo 2 – Quadro 5 –, organiza a formação para o nível básico numa tipologia de percursos (B1, B2 e B3) variáveis, num sistema de horas ancorado ao Referencial de Competências-Chave. A formação tecnológica/profissionalizante (FP) surge em áreas profissionais a definir e a ajustar de acordo com os diferentes grupos e contextos. Os seus perfis e respectivos conteúdos fazem parte do Referencial da Formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Esses conteúdos estruturam-se em diferentes unidades capitalizáveis que integram cada uma das áreas de formação. Importa frisar que estas unidades são complementadas com formação em contexto real de trabalho.

Os temas de vida são uma área transversal no currículo, cujos temas, seleccionados a partir das questões mais significativas para cada grupo de formandos, informam e organizam a construção curricular. Na realidade, os temas de vida e as respectivas actividades integradoras devem contemplar temas relacionados com o desenvolvimento profissional e outros que o grupo de formandos considere terem a relevância necessária. Na verdade, cada uma das actividades integradoras não é mais do que uma síntese que agrega abordagens e aprendizagens em cada uma das diferentes áreas, direccionada não só para a resolução de problemas mas também para a actualização das competências de cada formando. Ela é, assim, uma conjugação daquilo que podemos chamar de diferentes ingredientes. Tudo isto contribui para satisfazer

determinados objectivos, nomeadamente a aprendizagem significativa e funcional; a concretização do aprender a aprender e da autonomia, implicando o planeamento, a pesquisa, a selecção, o relacionamento, o trabalho em equipa e a responsabilização; a passagem das competências do contexto formativo para o social; a auto e hetero-avaliação integrada e global; a afirmação e visibilidade do trabalho concretizado, das potencialidades transportadas das competências adquiridas e a transdisciplinaridade e trabalho conjunto dos formadores.

De acordo com Nogueira (2000, p. 10), cada formador, cada conteúdo, cada processo não se desenvolvem individualmente. Aliás, cada um por si só não tem qualquer sentido. Por isso é que deve subsistir a ideia de uma unidade sistemática que extravase a identidade, a presença e o efeito de cada um destes componentes do processo formativo.

Saliente-se que, nos cursos EFA, cada formador de cada módulo deve trabalhar sempre em articulação com os restantes. Não é de todo o objectivo destes cursos trabalhar cada módulo separadamente e de forma rígida. Aliás, nem faria qualquer sentido se tal ocorresse, uma vez que os conteúdos dos diferentes módulos se complementam no trabalho que realizam em conjunto. Neste âmbito é também necessário alguma criatividade por parte dos formadores para fazer essa articulação, de modo a que cada formador consiga trabalhar os objectivos não de forma individual mas colectivamente.

Neste sentido, pode-se analisar o Quadro 6 como uma síntese dos pilares da arquitectura curricular em educação de adultos.

### Quadro 6

#### Os seis pilares de uma arquitectura curricular em educação de adultos

<b>Pilar globalizador</b>	Tem em atenção toda a pessoa e o seu contexto sociocultural. Assenta nos seus interesses e necessidades
<b>Pilar activo</b>	Converte a pessoa em sujeito activo do processo formativo, numa dinâmica de acção – reflexão – acção.
<b>Pilar indutivo</b>	Institui o concreto como situação de partida. Em seguida,

	generaliza, fornecendo processos de abstracção. Tudo assenta à partida na bagagem cultural das pessoas.
<b>Pilar participativo</b>	Rompe as barreiras entre educador/educando. É o facilitador das relações habituais na formação e fora dela.
<b>Pilar grupal</b>	Desenvolve a consciência de pertença a um grupo que favoreça as condições de aprendizagem de cada pessoa. Possibilita situações de desenvolvimento pessoal e projecção social que podem incidir na transformação da realidade. Isto não interfere com o tratamento individualizado nos processos de aprendizagem.
<b>Pilar flexível</b>	Programa-se de forma flexível, com respeito pelos participantes.

Fonte: Nogueira, 2000, p. 10.

Ainda o mesmo autor (Idem, p. 11) fala do formador ideal para a educação de adultos, referindo-se a cinco funções-chave. Deste modo, menciona que o formador deve ser:

- Um programador, tendo em conta que interpreta e adapta as orientações oficiais, construindo um projecto de formação adaptado a cada indivíduo/grupo;
- Um investigador, que associa o pensamento e a acção;
- Um arquitecto porque reconstrói os eixos do desenho curricular;
- Um inovador, uma vez que reinterpreta, em função dos contextos e das necessidades de cada situação específica;
- Um avaliador, visto que reanalisa a sua própria acção e a de todos os actores envolvidos no processo de formação.

A equipa pedagógica, de acordo com o reconhecimento prévio das competências, estima o percurso educativo baseando-se em contextos concretos e de interesse particular, recorrendo aos temas de vida, que aglutinam um conjunto de interesses de vida dos adultos. Ao mesmo tempo, estes temas de vida permitem que os adultos se identifiquem com as actividades realizadas. Aliás, estes temas de vida surgem como um núcleo

integrador da própria construção curricular. Há, portanto, um constante desafio para se partir da acção para a reflexão e desta, novamente, para a acção.

Importa salientar que as unidades de competência de cada módulo são interpretadas como um todo, para o qual concorrem os critérios de evidência. Estes são analisados como pistas para o desocultar das competências, evidenciadas através de actividades que conjuguem vários saberes e conhecimentos. Estas denominam-se de actividades integradoras e ligam entre si diferentes unidades das áreas de competência-chave. Naturalmente, existe sempre uma articulação com as vivências dos próprios formandos, de modo a que estes se envolvam e comprometam.

Anteriormente foi mencionada a existência de um Mediador. Importa, todavia, explicitar um pouco mais esta presença. Este é um dos elementos inovadores, conjuntamente com a estrutura modular e com a centralidade na experiência do adulto. O Mediador tem como funções a intervenção no processo de recrutamento e selecção dos formandos, a condução do processo de Reconhecimento e Validação de Competências, a orientação do módulo de Aprender com Autonomia e, se possível, o asseguramento da monitoragem na área de competência-chave de Cidadania e Empregabilidade. Além disso, cabe-lhe também asseverar o acompanhamento e a orientação pessoal, social e pedagógica de todos os formandos, tal como a articulação entre os formandos e a equipa pedagógica (Leitão, 2001, p. 36).

Em síntese, o Mediador é um elemento facilitador da integração dos formandos, que impede a recorrência da abstenção e abandono.

Este é, portanto, um modelo educativo em expansão, cujas virtudes resultam da sua descentração institucional e do apelo que faz à participação de entidades privadas (IPSS's, empresas de formação, associações de desenvolvimento local) na construção de uma sociedade de conhecimento com a participação de todos.

### 1.4.3.1. Linguagem e Comunicação

Linguagem e Comunicação é um dos módulos da Formação de Base, supra mencionada. Este módulo destaca-se pela diversidade de instrumentos de trabalho a que pode recorrer. Falamos, neste caso, de textos, orais ou escritos, visuais (exemplo: poesia visual) ou outros, sendo que todos são vistos como uma forma de Linguagem, que vai permitir, posteriormente, estabelecer a Comunicação.

No que concerne à Linguagem e Comunicação, é imprescindível termos em consideração o apoio que confere a outras áreas, visto que é necessário recorrer a uma ou várias das suas unidades de competência em qualquer momento. Fala-se, naturalmente, da oralidade, da escrita, da interpretação, não só de texto mas também de linguagem não verbal, análise e mesmo a síntese das mais diversas situações ou tipologias.

Tal como já mencionámos anteriormente, no decorrer do trabalho que desenvolvemos em cursos EFA através do módulo de LC, procurámos sempre estabelecer uma articulação com todos os módulos de formação de base e profissionalizante. Consideramos que esta articulação é também fulcral para conferir maior dinamismo e vivacidade na aquisição das competências do módulo.

Deste modo, é essencial ter em conta alguns critérios metodológicos. A este propósito, Rothes (2002, pp. 21-22) enuncia a flexibilidade no planeamento da formação; a integração de competências relativas às diferentes áreas; a diferenciação pedagógica, articulando a componente teórica com a prática; a aquisição/ reforço de competências pessoais e sociais, essencial para o desenvolvimento das competências profissionais; a valorização do carácter funcional de educação e formação de adultos, tendo em conta os papéis sociais destes. Na verdade, esta preocupação deve orientar a forma como se transmitem os saberes; a responsabilização dos formandos, indispensável como contributo para a aquisição e reforço de determinadas competências; a utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação como complemento; o papel fundamental do formador, a quem é atribuído o papel de facilitador, que estimula as aprendizagens.

Para o desenvolvimento das competências de cada adulto será sempre necessária a conjugação com a história de vida de cada formando, bem como das suas necessidades, das suas expectativas e dos seus desafios pessoais e profissionais. Portanto, a matriz construída deverá permitir, de acordo com Silva (2002, pp. 86-87) a mobilização em função das necessidades e motivações; o envolvimento e a participação activa nas propostas e actividades de aprendizagem; a relação entre a aprendizagem e a experiência vivida; a organização das aprendizagens por projectos temáticos e significativos para o adulto e/ou em torno da resolução de problemas; a aplicação/ utilização imediata das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas; a recepção pelo adulto, o mais cedo possível, de feedback da utilização das competências; o respeito pela diversidade de processos mentais inscritos nas suas práticas e resultantes de experiências singulares.

No que diz respeito às áreas de competências-chave deste módulo, quaisquer formas de expressão do pensamento são abrangidas. Na realidade, quando pensamos em Linguagem não podemos cingir-nos exclusivamente a ela na sua vertente verbal porque não faria qualquer sentido. Linguagem implica muito mais do que a comunicação através das palavras. Implica, na realidade, o uso, e também a compreensão, de outras formas de linguagem, que permitam aos formandos estabelecer uma relação, e conseqüentemente comunicar, com o outro – o gesto, o ícone, a Língua Gestual, os códigos. Desta forma, este módulo compreende quatro unidades de competência, que suportam o Referencial: Unidade A: Oralidade; Unidade B: Leitura; Unidade C: Escrita; Unidade D: Linguagem não verbal.

Falar, ler ou escrever são actos incorporados na comunicação verbal. Efectivamente, cada um deles implica, necessariamente, uma determinada apropriação do mundo que passa por um conhecimento linguístico. Tal situação é que distingue todos estes actos da linguagem não verbal.

## **1.5. Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências são uma outra vertente do modelo de Educação e Formação de Adultos desenvolvida pela DGFV.

Estes centros, articulados entre si, são espaços privilegiados, a partir dos quais é possível identificar as competências que as pessoas vão adquirindo por vias informais e não formais de aprendizagem e através de um processo integrado de reconhecimento e validação, proceder à certificação dessas mesmas competências.

Importa, neste caso, especificar o sentido informal e não formal. Assim, uma aprendizagem não-formal é aquela que ocorre em paralelo com os sistemas de ensino e formação e não implica necessariamente a obtenção de certificados formais. Esta pode decorrer no local de trabalho, através de actividades de organizações ou de grupos. A aprendizagem informal é aquela que advém da vivência natural do quotidiano. Esta aprendizagem não implica necessariamente premeditação, podendo, eventualmente, não ser reconhecida pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e na aquisição de novas competências. Aliás, muitas pessoas adquirem competências ao longo da vida a partir de múltiplas experiências, sem terem sequer frequentado qualquer sistema de educação ou de formação. A este propósito, Cardinet (1989, cit. por Leitão, Correia, Cabete e Neves, 2001, p. 8) refere que “o Reconhecimento de Saberes Adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo”.

Segundo a Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de Setembro, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) assenta na estratégia europeia para o emprego e no Plano Nacional de Emprego (PNE), sendo encarado como um incentivo e um apoio efectivos à procura de certificação e de novas oportunidades de formação. Permite, desta forma, o reconhecimento, pelos sistemas de educação e formação, das competências adquiridas pelos adultos no decorrer do seu percurso pessoal e profissional.

Não existe apenas uma preocupação com a instalação dos centros RVCC, mas também, e acima de tudo, que haja uma articulação entre os vários centros, em que a informação circule e seja partilhada entre as diferentes equipas. De acordo com a Carta de Qualidade dos Centros RVCC (p. 2), a rede dos Centros RVCC é um espaço privilegiado de comunicação, de cooperação e de primazia na esfera do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências dos cidadãos. Não se pode descurar a articulação constante com redes idênticas a nível comunitário. Além disso, faz parte de um sistema mais amplo de relações que tem como objectivo a coesão social, enquanto elementos que impulsionam o desenvolvimento das pessoas e a própria competitividade das organizações.

Percebe-se, portanto, que os CRVCC, centrados no Referencial de Competências-Chave, desenvolvem a sua actividade em torno de três eixos básicos: reconhecimento, validação e a certificação de competências. Importa, todavia, explicitar, de forma mais desenvolvida cada um destes eixos.

O reconhecimento de competências está relacionado com a identificação pessoal das competências preliminarmente adquiridas pelo adulto e que se identifica com um conjunto de actividades (entrevistas individuais e de grupo, actividades práticas), fundadas numa lógica de balanço de competências. Para tal recorre-se a uma variedade de instrumentos que, assim, permitam ao adulto reflectir e avaliar as suas experiências de vida e profissionais. Assenta, essencialmente, na história de vida do adulto, exigindo, deste modo, o acompanhamento por profissionais que auxiliam o adulto na descoberta daquilo que foi aprendendo ao longo da vida e com as diferentes situações. Deste modo, o adulto apercebe-se, então, que nas diversas actividades que desempenhou, assim como nas responsabilidades de que foi incumbido, efectuou aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolveu determinadas competências.

A validação das competências está associada a um acto mais formal. Neste caso, está associada a um conjunto de actividades que permitem que o adulto avalie as suas competências, no que concerne às quatro áreas de competências – chave: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e da Comunicação e Cidadania e Empregabilidade. Este acto culmina com a presença de um júri de validação que examina e

avalia o dossier pessoal de cada adulto, construído com o apoio do profissional de RVCC. No caso de haver algumas competências que suscitem dúvidas por não estarem bem documentadas, o júri poderá pedir a sua demonstração.

A certificação, que ratifica as competências obtidas, reconhecidas e validadas com a emissão final de uma carteira pessoal de competências e do certificado alcançado, dá equivalência aos 3º, 2º ou 1º ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta os três eixos de intervenção supra enunciados, os centros RVCC asseveram uma oferta diversificada de serviços junto dos adultos, bem como da comunidade local: animação local, informação, aconselhamento, acompanhamento, formações complementares e provedoria. Prestam, assim um serviço permanente de acolhimento, informação e aconselhamento aos adultos que recorrem a este serviço.

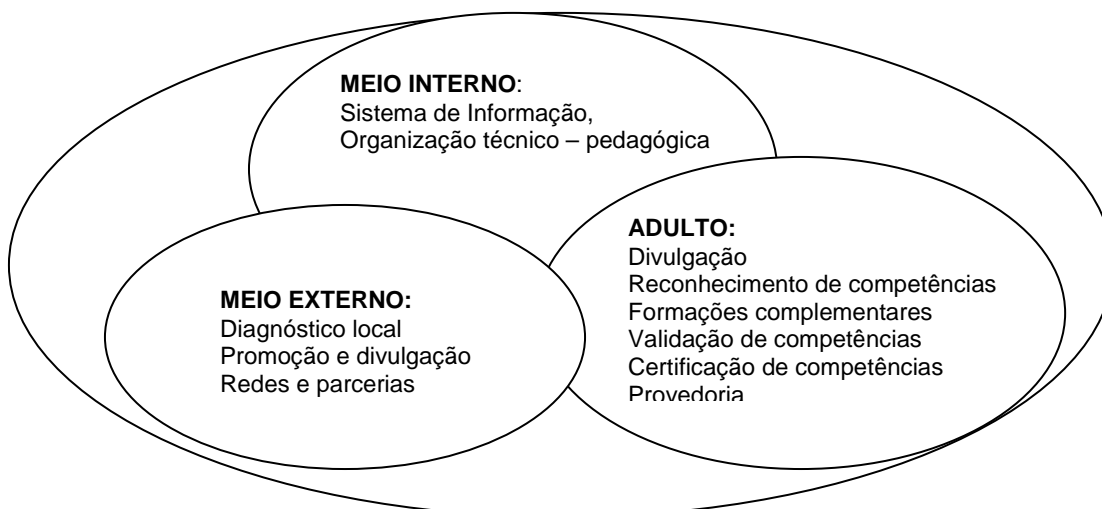
É importante ressaltar que estes centros surgem “na e da dinâmica enraizada no trabalho directo com as populações, promovido por entidades que asseguram uma rede de parcerias” (Correia e Cabete, 2000, p.4).

De acordo com o art. 1º da Portaria nº 1082-A/2001, o Sistema Nacional de RVCC estrutura-se a partir do referencial de competências – chave de educação de adultos da ANEFA e do Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros RVCC.

Os Centros de RVCC estão encaminhados para dois pólos de intervenção distintos, com objectivos díspares, mas cada um deve operacionalizar e potenciar o outro. Falamos, assim, de uma intervenção relativamente ao meio e uma intervenção relativamente ao adulto.

Neste âmbito, o Centro estrutura-se de acordo com o contexto de intervenção no meio interno – o Centro – e no meio externo – Comunidade Local – através das actividades estruturantes, ou seja, todas as actividades que garantem o pleno funcionamento e manutenção do Centro e com o contexto de intervenção ao nível dos adultos através dos serviços de Reconhecimento, Validação e Certificação.

Poder-se-á constatar aquilo que anteriormente foi frisado, através do diagrama que, de imediato, apresentamos.

**Diagrama 2****Domínios de intervenção do Centro RVCC**

Fonte: Leitão, Correia, Cabete & Neves, 2001.

**1.5.1. A criação e o funcionamento da rede dos centros RVCC**

No âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências, a ANEFA deu incentivos para a construção gradual de uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Esta é, na verdade, uma forma de atribuir certificação escolar, para ultrapassar as situações em que a escolaridade é inferior à obrigatória.

A Portaria nº 1082 – A/2001 de 5 de Setembro menciona no seu artigo 2º, ponto 1, que os centros RVCC são criados com o intuito de acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos e que não possuem o 9º ano de escolaridade. Pretende-se, assim, melhorar os níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Os primeiros centros RVCC começaram a funcionar em 2000, altura em que ainda se demarcavam alguns procedimentos e orientações. Numa primeira fase foram criados seis centros RVCC, sob observação. Estes, em colaboração com a tutela, num trabalho conjunto e partilhado de reflexão – acção, auxiliaram na definição e na consolidação dos traços orientadores e estruturantes do sistema nacional RVCC.

Os CRVCC são promovidos por entidades públicas e privadas, devidamente acreditadas, inicialmente, pelo Sistema de Acreditação da ANEFA. Actualmente

são monitorizados pela ANQ, I.P. Falamos, assim, de entidades com implantação e capacidade técnica instalada a nível local, regional e nacional. Por outras palavras, referimo-nos a estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas e associações. Deste modo, a rede de CRVCC constrói-se a partir da acreditação de entidades de natureza diversa, substancialmente enraizadas na comunidade em que estão inseridas. Este processo de acreditação de entidades promotoras de centros entrou em funcionamento em 2001.

Não se pode descurar que o sistema RVCC tem desempenhado um importante papel no sentido de melhorar as qualificações da população activa portuguesa, nomeadamente no que se refere às habilitações escolares dos adultos. Neste sentido, desde a sua criação sentiu-se necessidade de actualizar o sistema, tendo em consideração a experiência adquirida.

De acordo com as alterações implementadas pela Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro, os centros RVCC passam a ser designados como Centro Novas Oportunidades (CNO).

Com as alterações introduzidas pela mesma Portaria, estes centros não se destinam apenas a acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos e que não possuam o 9º ano de escolaridade, tal como acontecia inicialmente. O nível secundário passou a ser implementado, com o intuito de elevar os níveis de qualificação da população portuguesa. Estes adultos, consoante as situações, são orientados para um processo de RVCC, para um curso EFA ou para outro percurso educativo mais adequado.

Importa salientar, após estas alterações, que existem entidades competentes que emitem a certificação obtida pelo processo de RVCC. Falamos dos estabelecimentos de ensino públicos e privados com autonomia pedagógica e dos centros de formação profissional do IEFP.

A gestão da rede dos Centros Novas Oportunidades, segundo o art. 15º do Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro, compete à ANQ, I.P., regulando esta as condições do seu funcionamento, procedendo à sua avaliação e acompanhamento, tendo em atenção a manutenção de elevados padrões de qualidade.

## 1.6. Considerações Finais

Em suma, constata-se que, no decorrer das últimas décadas, tem havido uma maior preocupação em relação à educação e, mais concretamente à educação de adultos, tanto a nível nacional como internacional.

Tal como referem Ander-Egg, Gelpi, Nyerere e Fluitman (1996, p. 56), a educação de adultos deve fomentar a mudança nos homens e na própria sociedade. Ao mesmo tempo que fomenta estas alterações deve também ajudar os homens a controlar essas mesmas mudanças que, afinal, foram eles que as produziram. Tudo isto exige um trabalho que Freire (2005, p. 9) designa de “conscientização”, ou seja, o homem deve deixar de ter uma consciência submissa e passar a ter uma consciência crítica pois só assim conseguirá fazer as suas opções com o intuito de gerar mudanças.

Na verdade, a educação de adultos deve contribuir para que, no fundo, a própria sociedade se torne mais tolerante e instruída, contribuindo assim para o seu desenvolvimento. Desta forma, poder-se-á considerar a educação de adultos como um instrumento de desenvolvimento basilar da própria sociedade.

Em Portugal, mais concretamente, tem-se procurado, nos últimos anos, adoptar as estratégias mais adequadas para que a população adulta se possa dotar de mais qualificações, tenha uma participação activa e responsável em sociedade e se ultrapasse a exclusão social e até mesmo profissional, através da empregabilidade. É, assim, neste sentido que os cursos EFA se têm desenvolvido.

Na realidade, estas formações devem ressaltar o “aprender a aprender”, na medida em que os adultos que as integram se predisponham para participar em todas as dimensões da sociedade. Falamos, naturalmente, de um âmbito mais restrito como o da família mas também da própria comunidade, do emprego ou mesmo do lazer.

Portanto, é necessário que, cada vez mais, se tenha a noção de que a aprendizagem ao longo da vida não é apenas uma atitude de cada um. Ela é, acima de tudo, uma necessidade que a própria sociedade, em constante evolução, exige. Esta necessidade permitirá, assim, que cada indivíduo e cidadão se possa inserir plenamente quer social quer profissionalmente. E como disse um dia António Machado, o caminho faz-se caminhando.

## **Capítulo 2 – Práticas de leitura**

## 2.1. Introdução

O homem sempre teve necessidade de comunicar com os outros. De acordo com McMurtrie (1997, p. 17), nos primeiros tempos o homem comunicava com aqueles que lhe estavam próximos através de grunhidos ou de gritos. Naturalmente, socorria-se também, para a transmissão das suas ideias, como complemento do som, de gestos e de uma linguagem mímica. Estes últimos persistiram, na verdade, mesmo depois de ele ser capaz de articular o som. Todavia, a linguagem e o som não bastavam para completar as necessidades com que o homem se deparava. Como tal, ele recorria a desenhos ou até gravuras para se poder exprimir. Este foi, certamente, o primeiro esforço para dar visibilidade ao pensamento e ao sentimento de uma forma mais duradoura. As placas de argila produzidas na Mesopotâmia no 4º milénio a.c., o surgimento de sistemas de registo mais flexíveis e simbólicos, como é o caso da escrita hieroglífica no Antigo Egipto ou mesmo dos caracteres chineses que remontam ao 3º milénio a.c., a invenção do alfabeto pelos fenícios em 1200 a.c. e as ulteriores transformações em novos alfabetos – exemplo disso é o alfabeto grego, o arábico, o aramaico e o hebraico –, sem se olvidar, todavia, o enorme contributo de Gutenberg, com a criação da imprensa, em meados do século XV, podem ser considerados momentos-chave no próprio crescimento do homem.

Os homens do início do séc. XV sonhavam com um processo que permitisse multiplicar, a baixo custo, os exemplares de um mesmo livro. Sem este problema, ninguém se teria preocupado em procurar a solução: a imprensa. Mas continuava-se a escrever à mão, pois o Ocidente ainda não dispunha de todos os recursos indispensáveis à adopção de um processo de reprodução mecânica.

Aquilo a que chamamos «indústria tipográfica» era, desde o seu nascimento, sob a forma de artesanato, tributária de uma matéria-prima sem a qual nada era possível no seu domínio: o papel. A invenção da imprensa teria sido inoperante se este novo suporte do pensamento, proveniente da China, não tivesse feito a sua aparição na Europa.

Foi no séc. XII que se assistiu ao aparecimento desta nova espécie de “pergaminho” trazido pelos mercadores que mantinham relações com árabes. Apesar de não parecer ter as mesmas qualidades externas de um pergaminho, pois era mais fino e frágil, o papel ganha terreno e começam a constituir-se, em Itália, os primeiros centros de fabricação no início do séc. XIV. Em meados desse século, os papelheiros começam a expandir-se para o resto da Europa e o papel começa, então, a substituir o pergaminho.

Na primeira metade do séc. XV, os investigadores tentavam encontrar um meio cómodo de multiplicar os livros, que fosse susceptível de ser utilizado de maneira mecânica: compor uma página por meio de caracteres móveis independentes. Neste domínio, os pesquisadores beneficiariam da experiência dos ourives e dos gravadores de medalhas e de moedas. Nesta altura, conhecia-se já não só a técnica de fundição em moldes de metal ou de terra, como também a da cunhagem. Estava a conceber-se a ideia de adaptar esta técnica às necessidades da imprensa, tendo-se tateado durante muito tempo antes de chegar à solução definitiva.

Portanto, é notório que, com o decorrer dos séculos, o livro foi-se desenvolvendo até nos chegar às mãos com o formato que hoje lhe conhecemos. Nos nossos dias, o leitor que abre um livro sabe que encontrará imediatamente, a partir da primeira página, todas as informações que o aconselharão ou não à leitura: o nome do autor, o título da obra, o lugar de edição e o nome do editor, a data de publicação. É inegável que, ao longo dos tempos, o livro, por meio da palavra escrita, se assumiu como uma das maiores fontes do saber. Devido ao carácter duradouro que o próprio McMurtrie referiu, e o facto de ser estável e constante, o livro persevera, actualmente, como um veículo de transmissão da memória cultural colectiva, da transmissão de princípios e valores humanos, da preservação do conhecimento e como forma de preenchimento dos espaços de lazer.

Mas quando falamos do livro, falamos também da leitura, naturalmente. Esta congrega algumas funções essenciais da sociedade, quer a nível moral, cultural, social ou mesmo em relação aos vários saberes. A leitura, enquanto prática social, é sempre um meio e nunca um fim. Sim-Sim (2006, p. 7) afirma, neste sentido, que “a leitura é simultaneamente um acto individual, no que isso encerra de processo pessoal de construção de significado, e um acto social, no

que envolve de partilha e de desenvolvimento colectivo”. Ela é uma actividade que pode envolver qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda, a própria vida do ser humano. Na realidade, é um dos principais instrumentos que permite ao ser humano situar-se com os outros.

Não se pode descurar, efectivamente, que a competência da leitura é um suporte natural e transversal a todas as outras competências de aprendizagem e que, por isso, precisa de ser trabalhada independentemente da idade em que isso acontece. Aliás, na sociedade actual, a leitura é uma competência básica. Na realidade, uma deficiente aptidão da leitura compromete, efectivamente, o sucesso académico e social de cada indivíduo, uma vez que esta, para lá da sua função utilitária é um factor de socialização e de reconhecimento social.

É notório que a leitura se vai desenvolvendo a partir dos primeiros anos de vida, tal como acontece com a linguagem. Contudo, deparamo-nos em ambas com um processo contínuo que, de certa forma, vai progredindo e sendo ampliado ao longo da vida de cada indivíduo.

## **2.2. A literacia**

Com a concretização de um Estudo Nacional de Literacia, em 1995, terá surgido um novo conceito em Portugal. Fala-se, tal como o próprio estudo o indica, do conceito “literacia”.

Contudo, este novo conceito entre nós, era já usado nos Estados Unidos e em Inglaterra. De acordo com Walter (1999, p. 32) “the meaning literacy depends not only on the possession of skills and Knowledge, but also on how they are applied within the local environment of the users”.

No Brasil fala-se de “letramento” que, de acordo com Soares (2002, p. 65-66) abrange uma diversidade de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.

Portanto, a partir do surgimento deste novo conceito, começou a falar-se de um novo tipo de analfabetismo que demonstra incapacidades no âmbito da leitura e da escrita e diminui, assim, a capacidade de participação na vida social. O que realmente acontece é que as aprendizagens, em muitos casos, são

deficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas ao longo da vida (Benavente, 1995, p. 3).

Walter (1999, p. 32) afirma também, neste sentido, que “although they can read and write, they cannot use literacy to perform essential tasks in daily life”.

Conhecendo já o conceito de alfabetização como sendo o acto de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, a literacia emerge como a “capacidade de usar competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (Benavente, 1995, p.3).

Tendo em consideração as confusões entre literacia e alfabetização, importa salientar as suas distinções, até porque esta última está associada a um grau formal de escolaridade.

Delgado-Martins, Ramalho e Costa (2002, p. 13) mencionam que enquanto a alfabetização está relacionada com a “condição de ser (ou não) iniciada na língua escrita, independentemente do grau de domínio”, a literacia está associada à capacidade de utilização da língua escrita. Deste modo, a alfabetização é considerada como um conhecimento adquirido e a literacia um conhecimento processual e em aberto.

Não podemos negar que, actualmente, é exigido a todos os cidadãos a aquisição e o desenvolvimento da competência da leitura. É assim natural que o desenvolvimento desta competência permitirá a cada indivíduo crescer em sociedade e desenvolver outras competências.

A propósito deste novo conceito, Pinto (2002, p. 95) refere que a literacia é encarada como um processo que, à semelhança da alfabetização enquanto processo individual, se encontra em construção e sujeita a uma actualização contínua. Esta actualização ocorre tendo em conta a necessidade de acompanhar as mudanças que acontecem continuamente na sociedade. Até porque a identidade de cada indivíduo nunca é definitiva, existe sempre imperfeição, daí que não possa ser assumida sem a participação activa deste nessa mesma sociedade.

Por isso, espera-se que cada indivíduo faça um incessante investimento, dado que este é um processo que implica um contínuo envolvimento da sua parte.

Assume-se, erroneamente, que a aprendizagem da leitura e da escrita que se realiza na escola habilita automaticamente qualquer indivíduo para a compreensão e para a produção de qualquer texto, ao longo da vida adulta.

É inegável que um indivíduo, com autonomia na leitura e na escrita, se adapta, sem dúvida, mais facilmente à sociedade, uma vez que o texto escrito constitui, nos dias de hoje, um elemento fundamental nas relações sociais e profissionais.

Por tudo isto, é notória a necessidade premente de desenvolver capacidades mais específicas em relação à leitura e à escrita. Não podemos deter-nos meramente pelos níveis básicos. É necessário que cada indivíduo esteja preparado quando se deparar com qualquer tipo de documento, independentemente da situação ou do local.

Neste seguimento, Pinto (2002, p. 101) afirma que a literacia não pode ser encarada como um mero instrumento. E Soares (2002, p. 74) complementa essa ideia frisando que a literacia deve ser vista como um conjunto de práticas socialmente construídas, que envolvem a leitura e a escrita. Estas práticas devem ser produzidas através de processos sociais mais vastos e responsáveis para fortalecer e questionar valores e formas de repartição de poder, presentes nos contextos sociais. Acaba, assim, por ser aquilo que as pessoas fazem com as capacidades de leitura e de escrita, num determinado contexto e a forma como essas capacidades estabelecem uma relação com as necessidades, valores e práticas sociais. Existe, portanto, um envolvimento de cada indivíduo no seu contexto social.

Todavia, além desta dimensão social, é necessário ter também em consideração a dimensão individual, que enfatiza a leitura como tecnologia. Deste modo, ela é “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até à capacidade de compreender textos escritos” (Idem, p. 68).

Lytle e Wolfe (1989, cit. por Walter, 1999, p. 33-36) aludem a quatro sentidos ou metáforas metáforas para a literacia:

- Literacia como capacidade que engloba as competências básicas de leitura, escrita, matemática;
- Literacia como tarefa que inclui a habilidade para “funcionar” eficazmente em contextos de vida;
- Literacia como prática onde se fala em contextos sociais e culturais na qual se usa a literacia;

- Literacia como reflexão crítica, relacionada com o processo de interpretar o mundo.

Soares (2002, p. 72) considera que o “letramento” ou literacia é aquilo que as pessoas fazem com as habilidades da leitura e da escrita, num determinado contexto específico, e a forma como essas mesmas habilidades se relacionam com as necessidades, os valores e as práticas sociais. Dito de outro modo, a literacia não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais. Ela é, na verdade, um conjunto de práticas sociais relacionadas com a leitura e com a escrita, com as quais cada indivíduo se rodeia nos seus contextos sociais. Com isto poder-se-á considerar o termo literacias no plural e não meramente literacia. Aliás, existem distintos níveis de literacia, associados a diferentes domínios da vida.

As práticas de literacia – conjunto flexível de práticas culturais – estão, assim, associadas a grupos sociais, identificados pelas suas características maneiras de falar, de usar a palavra, de agir, de interpretar e usar textos e de se posicionar perante determinados fenómenos.

### **2.3. O conceito de leitura**

Na generalidade, o conceito de leitura é entendido, segundo Bellemin-Noel (1972, cit. por Reis e Lopes, 1998, p. 220-221) como:

A operação pela qual se faz surgir um sentido num texto, no decurso de um certo tipo de abordagem, com a ajuda de um certo número de conceitos, em função da escolha de um certo nível em que o texto deve ser percorrido (impensado ideológico, fundo sociocultural oculto, inconsciente psicanalítico, estruturação implícita do imaginário, ressonâncias retóricas, etc.).

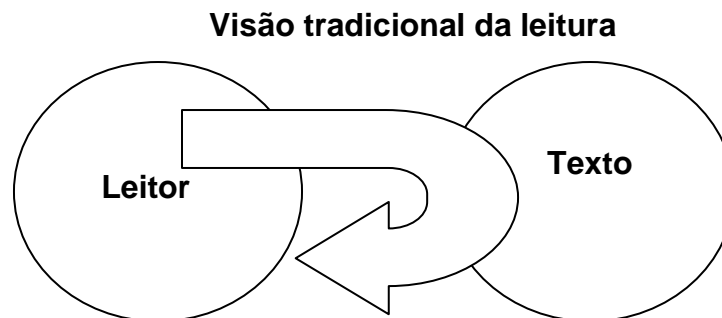
Não podemos olvidar, naturalmente, a presença do leitor como “coprodutor de texto, na medida em que reúne uma série de efeitos de sentido” (Idem, p. 221).

Do ponto de vista tradicional, a leitura é vista como um processo de codificação/descodificação e a sua aprendizagem recai, sobretudo, no papel da decifração de símbolos gráficos, com especial valorização das capacidades perceptivas, com vista, por um lado, à discriminação visual e auditiva, e, por outro, à análise grafemática e fonética. O leitor, dominando um conjunto de subcompetências, aplica-as de forma automática, a todos os textos, com

valorização dos factores sensoriais, numa atitude de recepção passiva. Aliás, Rafael (1994, p. 108) considera que os leitores se comportam como “recipientes passivos da informação fornecida pelo texto”.

De acordo com esta visão mais tradicionalista poder-se-á observar o Diagrama seguinte, no qual se pode verificar que o leitor procura o sentido do texto, que é transposto posteriormente para a sua mente.

**Diagrama 3**



Fonte: Giasson, 1993, p. 19.

Porém, existe uma outra perspectiva, mais recente, que considera como objectivo fulcral da leitura a compreensão, a interpretação dos sentidos, resultando, assim, o acto de ler de “um conjunto de estratégias, de operações de processamento complexo” (Ibidem). Desta forma, compreende-se que a leitura de um determinado texto ou livro está muito para além da mera percepção das palavras, das frases ou mesmo dos parágrafos. Neste sentido, Vale (1999, p. 54) afirma que a leitura não pode ser encarada meramente como intelectual, uma vez que parte a emocional e afectiva estão muito presentes neste processo. Não se pode descurar que a leitura pode suscitar uma imensidão de sentimentos: pode fazer rir ou chorar, pode criar momentos de ansiedade, reavivar lembranças e memórias e/ou muitos outros sentimentos. Por tudo isto, cada leitor é diferente do outro, uma vez que a forma como vai compreender o texto vai depender dos seus conhecimentos, de todas as experiências previamente vivenciadas, dos seus valores socioculturais e também do lugar que ocupa na sociedade.

É, portanto, incontestável que o leitor, de acordo com esta perspectiva e com a qual nos identificamos, transporta consigo não só o conhecimento que adquiriu

anteriormente, mas também o seu acervo psicológico, social e moral, transpondo para a leitura as suas vivências e recolhendo dela novos saberes.

Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 15) reflectem sobre o facto de a leitura não ser um acto mecânico, mas um trabalho que exige atenção e concentração e um conhecimento prévio para alcançar a compreensão. Seguindo esta ideia de Cerrillo, Larrañaga e Yubero, Vale (1999, p.55) frisa que a leitura é “trabalho, é produção de significados, construção colectiva. Leitura é diálogo”. Com efeito, a partir da relação entre a leitura que faz do mundo e a leitura da palavra escrita, o leitor vai enriquecendo os seus conhecimentos e desenvolvendo-se enquanto pessoa humana e cidadão numa determinada sociedade.

Por tudo isto, consideramos que não é possível interpretar a leitura pura e simplesmente como uma mera descodificação de signos. Logo, há uma evidente ruptura com a perspectiva tradicional da leitura, uma vez que esta atribuía ao texto o significado e o leitor para o poder compreender teria de extrair dele esse mesmo significado.

Freire (2000, p.17) refere, a este propósito, que a memorização mecânica da descrição de um determinado objecto não significa que se conheça esse mesmo objecto, ou seja, uma não implica necessariamente a outra. Por isso é que a leitura de um determinado texto, encarada como pura descrição de um certo objecto se concretiza com a finalidade de memorização. Desta forma não se pode considerar esta uma leitura real e muito menos se poderá retirar dela o conhecimento acerca do objecto a que o texto se refere.

Na sequência desta abordagem acerca do que é a leitura, importa considerar que Smith (1975, cit. por Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 269) afirma que a leitura não é fundamentalmente um processo visual, dado que quando lemos utilizamos dois tipos de informação, uma visual e outra não visual. A informação visual é exequível pela organização das letras na página impressa ou manuscrita. Todavia, a informação não visual é provocada pelo próprio leitor. A informação não visual primordial é a competência linguística do próprio leitor. Contudo, existem outras informações não visuais que influenciam o leitor. Falamos, nomeadamente, do conhecimento acerca do tema, da identificação do suporte material do texto, que nos permite saber algo acerca do texto,

mesmo antes de começarmos a lê-lo. Ferreiro e Teberosky acrescentam uma outra informação não visual: a identificação do suporte material do texto.

Foucambert (1994, p. 64) afirma que se pode atribuir uma primeira definição da leitura através daquilo que é observável a partir do comportamento do leitor. Estando perante signos escritos que compõem uma mensagem, o leitor coordena o movimento dos olhos para seguir as linhas da esquerda para a direita e este mesmo movimento é interrompido, em diversos momentos. Esta actividade perceptiva conduz o leitor à atribuição de um determinado significado ao texto escrito. Após a realização do mesmo acaba por estabelecer uma comparação entre esse significado e o conjunto de experiências vivenciadas por si mesmo anteriormente.

Vale (1999, p. 54) refere também que “o leitor produz a leitura e cria o texto a partir do lugar social e histórico que representa” e continua referindo que (Idem, p. 55) “o leitor, numa postura interactiva, constrói os significado do texto, modifica-o e recria-o”.

Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 34), por sua vez, na sua reflexão acerca da leitura mencionam que esta é um valor em si mesma. Na verdade, as pessoas necessitam da leitura, mas não apenas no que esta tem de decodificador de símbolos, mas também como um meio para adquirir determinadas destrezas, atitudes, competências, que serão, na realidade, imprescindíveis para a sua participação na vida quotidiana e para que cada indivíduo se integre, sem quaisquer problemas, no conjunto de toda a sociedade da qual faz parte.

Sim-Sim (2006, p. 8) refere também a propósito da leitura que esta é um acto complexo e ao mesmo tempo linguístico, cognitivo, social e afectivo. O seu âmago encontra-se na conjugação do significado entre o leitor e os conhecimentos que detém acerca de determinado tema que está a ler, entre o texto e o seu autor. Desta forma, a qualidade do texto pode ser maior ou menor tendo em conta também a qualidade do leitor que com ele se depara. Na verdade, é a partir do contacto entre cada leitor e o texto que surge o sabor da leitura.

A leitura leva-nos à descoberta do belo, ao prazer de viajar sem sair do sítio, no tempo e no espaço, informa-nos, faz-nos chorar, rir, pensar e empolgar. De acordo com Gomes (2000, p. 10) “aprender a ler é, pois, conquistar uma voz,

desenvolver a capacidade de dialogar com o Outro.” Portanto, é necessário propagar essa mesma ideia de explorar as páginas de um livro que dialogue com cada um de nós, e que não se limite a descrever, e que seja capaz de despertar o espírito de descoberta e de interrogação permanente para que a leitura não seja um acto mecanicista e desprovida de qualquer significado. Se ela for encarada desta forma, o leitor pode senti-la como algo demasiado penoso que, de certo modo, ainda se vai aguentando, mas não é, de forma alguma uma experiência que possa provocar um determinado prazer.

Na realidade, todos precisamos de aprender a ler. Lemos porque é essencial, mas o importante será aprender a deslizar “pela leitura com o gosto e a apetência que criam o prazer em que se enraízam e solidificam as aprendizagens que, como andar de bicicleta, nunca se perdem” (Sim-Sim, 2006, p. 9). Não podemos descurar o facto de que se não praticarmos continuamente o acto de ler, vamos perdendo o jeito, se assim lhe pudermos chamar. Ora, isto acontece com muitas outras coisas, até mesmo andar de bicicleta. Por isso é que este deve ser um acto contínuo, até mesmo para que o possamos ir desenvolvendo e melhorando. De acordo com Poslaniec (2004, p. 10), ler é uma operação na qual um determinado leitor tem um papel a desempenhar, ocorrendo um diálogo com o imaginário. Já Jolibert e Gloton (1978, p. 48) consideram que “saber ler é ter a possibilidade de dispor de um instrumento próprio para adquirir conhecimentos, um saber, informações sobre o mundo e os homens”, porque ler é “efectivamente entrar num universo de signos mortos, que a leitura torna vivos, activos” (Idem, p. 49).

#### **2.4. Modelos de leitura**

Não se pode descurar que o acesso à linguagem oral e à linguagem escrita ocorre de forma distinta. Na realidade, o facto de não se dominar a linguagem escrita pode causar algumas desvantagens e até mesmo algumas dependências sociais.

Tal como Freire e Macedo (1994), consideramos que a linguagem escrita é precedida pela leitura do mundo, e que ler a palavra implica incessantemente ler o mundo.

Na verdade, possuir o domínio do código escrito é ser detentor, de certa forma, de uma carta-branca para o conhecimento do que outros, longínquos no tempo e no espaço, disseram acerca do real. Além disso, para que possamos realmente aprender necessitamos de ter um determinado espírito crítico. Por isso mesmo, consideramos que ler é muito mais do que um mero descodificar de símbolos gráficos.

Desta forma, é necessário considerar a existência de três modelos distintos:

- Modelos ascendentes ou “bottom-up”;
- Modelos descendentes ou “top-down”;
- Modelos interactivos.

Referir-nos a estes modelos de leitura é falarmos de descodificação, de compreensão e de descodificação e compreensão.

Embora não de forma muito exaustiva, iremos abordar cada um destes modelos e o que difere de uns para os outros.

#### **2.4.1. Modelos ascendentes**

De acordo com os modelos ascendentes ou “bottom-up”, o processo de leitura concretiza-se a partir de uma análise do estímulo visual, isto é, parte dos símbolos gráficos, continua com o reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras e culmina com as frases. Portanto, percebemos que segue uma determinada sequência hierárquica. Depreende-se, assim, que o significado está patente no próprio texto.

A leitura nestes modelos é meramente um processo de descodificação, baseando-se, essencialmente, em grafemas e fonemas como meio de acesso ao significado. Na verdade, segundo este modelo, o leitor para conseguir identificar as palavras tem, necessariamente, de recorrer à análise da estrutura interna da própria palavra. Falamos, neste caso, dos grafemas, dos fonemas e das sílabas.

Será, portanto, preciso concretizar uma análise sequencial de acordo com uma hierarquia, anteriormente mencionada. Naturalmente, esta sequência hierárquica parte de um nível inferior para um nível superior.

Na verdade, este modelo atribui ao leitor uma função exclusivamente de recepção, de descodificação ou até mesmo de decifração, não considerando o papel que o contexto da leitura e os conhecimentos previamente adquiridos podem desempenhar como facilitadores da compreensão.

Segundo Sim-Sim (2006, p. 38), para estes modelos, a leitura é encarada como “a capacidade de transformar uma mensagem escrita no seu equivalente oral, de forma a atingir a compreensão da mensagem escrita”.

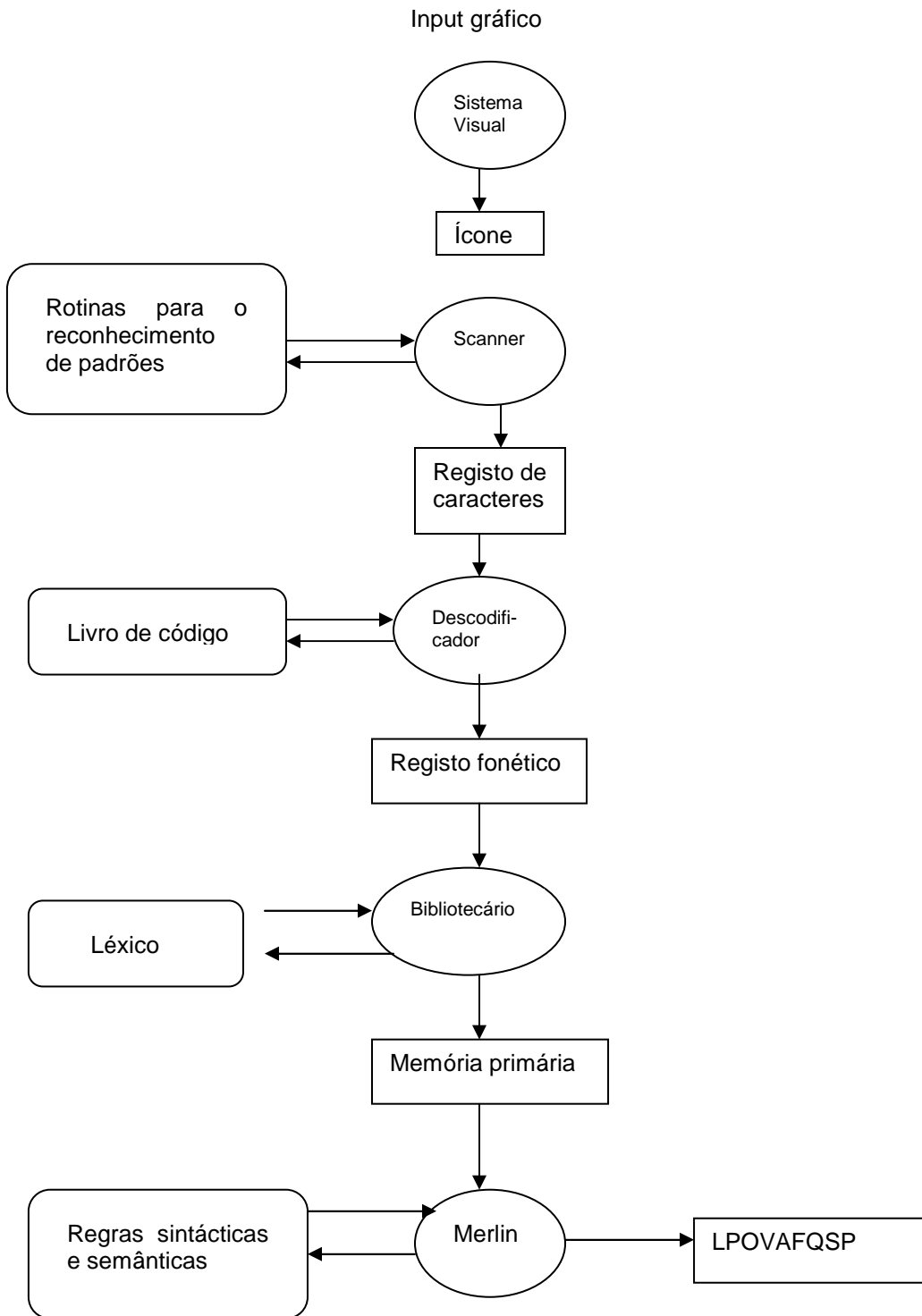
Relativamente aos modelos ascendentes, sobressaem, pela sua representatividade, o modelo de Gough e o modelo de LaBerge-Samuels.

O modelo apresentado por LaBerge-Samuels individualiza-se pela atenção e pela automaticidade, sendo que, em primeiro lugar, se efectua a descodificação, que será automática. Só posteriormente é que surge a compreensão. Existe uma versão posterior deste modelo em que LaBerge admite o valor da memória semântica (conhecimentos anteriores) para o processamento da informação nos níveis inferiores (memória fonética e visual).

De acordo com o modelo de Gough, o reconhecimento visual de todas as letras antecede a atribuição de um determinado significado. Portanto, a leitura é vista como um processo linear e feito em série. Na verdade, tudo se inicia com o reconhecimento das letras, continua com a representação sonora e culmina com a integração da palavra na frase. Aliás, a partir do Diagrama 4 podemos constatar que, de acordo com Gough, “reading consists of a sequentially ordered set of transformations” (Rumelhart, 1994, p. 866). Tendo em consideração este modelo, após a identificação da palavra passa-se à integração na frase. Tudo isto ocorre de forma sequencial, ou seja, as palavras, de acordo com a escrita ocidental, processam-se da esquerda para a direita, de acordo com a ordem que surgem na frase. São assim guardadas na memória primária até que a frase se forme. A partir deste momento, as frases já completas passam da memória primária para o que Gough denominou de PWSGWTAU (Place Where Sentences Go When They Are Understood), ou seja, o “lugar para onde vão as frases quando são percebidas” – LPOVAFQSP –, após a obtenção da compreensão através de um dispositivo denominado Merlin – “processador que apreende a estrutura profunda da sequência de palavras, dando sentido à frase” (Vaz, 1998, p. 38).

**Diagrama 4**

**Modelo ascendente de leitura de Gough**



Fonte: Adaptado de Rumelhart, David E., 1994, p. 866.

### 2.4.2. Modelos descendentes

Os modelos descendentes ou “top down” baseiam-se no facto de que o processo de leitura principia não com as letras, palavras ou frases tal como acontecia nos modelos ascendentes, mas nas hipóteses que o leitor possa formular. Isto sucede, naturalmente, de acordo com a experiência que detém e com o seu conhecimento da linguagem e do mundo.

A este propósito, consideramos pertinente a afirmação notável de Goodman (1977, cit. por Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 269):

Se compreendermos que o cérebro é o órgão humano de processamento da informação; que o cérebro não é prisioneiro dos sentidos mas que controla os órgãos sensoriais e seletivamente usa o input que deles recebe; então não nos surpreenderá que o que a boca diz na leitura em voz alta, não é o que o olho viu, mas o que o cérebro produziu para que a boca o diga.

Na verdade, segundo estes modelos, o leitor, em detrimento da mera extracção e informação do texto, atribui-lhe um sentido, infirmando-o ou confirmando-o, de acordo com a interacção que é feita com o conteúdo do texto. O leitor procura, neste caso, uma compreensão global, através de um percurso descendente, ou seja, parte de um nível superior – as suas experiências e os seus conhecimentos – para um nível inferior – aspectos grafo-fonológicos, lexicais e gramaticais do texto.

De acordo com estes modelos, a qualidade da interpretação depende da qualidade dos conhecimentos que o leitor adquiriu previamente.

Contudo, estes modelos desvalorizam excessivamente o reconhecimento das palavras e valorizam em demasia a interpretação inicial e o próprio contexto. Estes modelos demonstram algumas dificuldades em explicitar as situações em que o leitor não tenha um conhecimento suficiente sobre um determinado assunto ou tema, capaz de lhe permitir formular hipóteses perante o pouco tempo dispensado para o reconhecimento de letras e de palavras.

O modelo de Goodman é aquele que assume uma maior relevância e representatividade nesta área. Este modelo é habitualmente designado também como modelo psicolinguístico, tendo em conta a influência que reúne da linguística contemporânea e da psicologia cognitiva.

Tendo como propósito que toda a leitura tem como objectivo a obtenção de significado, Goodman propõe um modelo de leitura que inclui as fontes de informação a que o leitor recorre, os diversos ciclos através dos quais se desenrola o processo e as estratégias cognitivas empregues na construção do sentido do texto.

Como fontes de informação, o leitor recorre à informação grafo-fonológica (simbólica), sintáctica (estrutural) e semântica (sentido). De acordo com estas fontes é que ele constrói o sentido do texto. O processo de leitura ocorre através de uma série de ciclos encadeados: óptico, inicial, dizendo respeito ao contacto dos olhos com o texto; ciclo perceptivo, em que o leitor selecciona os estímulos gráficos mais significativos; ciclo sintáctico, onde o leitor aplica os seus conhecimentos sobre o funcionamento e a organização gramatical da língua; e, por último, o ciclo semântico, em que se gera o significado.

À partida, os ciclos supra mencionados sucedem-se e repetem-se até ao momento em que o leitor pára ou que o texto termina. Contudo, isso não implica que eles ocorram constantemente e sempre com a mesma sequência, uma vez que nem sempre é preciso percorrer todos os passos na construção do significado. Na realidade, pretendendo o leitor atingir a compreensão de um determinado texto poderá perfeitamente suprimir os ciclos que considere não serem necessários, à medida que se amplifica a sua eficiência leitora.

No decorrer deste processo de compreensão, e segundo Goodman (1994, p. 1120), o leitor recorre a diversas estratégias cognitivas no sentido de trabalhar essa mesma informação. Deste modo, podemos deparar-nos com as seguintes fases: reconhecimento e início da tarefa (acto de leitura); selecção da informação lida; predição; inferência; confirmação ou infirmação das predições estabelecidas; correcção; finalização (acto de leitura).

Normalmente, um determinado leitor decide ler com o intuito de encontrar novidades, de procurar uma informação específica. Há um motivo que o leva a tomar essa decisão.

Com o intuito de não deter informação desnecessária e que lhe poderia dificultar a compreensão, o leitor deve, deste modo, seleccionar apenas a informação que o pode auxiliar na aquisição de significado. Por isso é que os olhos lêem apenas o que o próprio leitor selecciona, não se detendo perante aquilo que não o possa ajudar na compreensão total do texto, naturalmente.

Após a selecção, o leitor acaba sempre por realizar uma predição ou antecipação do texto, em relação ao seu final por exemplo. Certamente, à medida que vai avançando nas suas leituras vai confirmando ou não as suas predições.

Com o intuito de preencher toda a informação explícita de um determinado texto, o leitor recorre a estratégias de inferência. Nesse sentido, ele recorre ao seu conhecimento linguístico e conceptual. Através dela, o leitor pode deduzir a relação entre determinadas personagens do texto ou o espaço, por exemplo.

Tal como afirma Goodman (1994, p. 1123) “an inference is supplying information not yet produced in the text. Every text is an incomplete representation of meaning, so writers expect readers to make inferences”.

A partir da confirmação ou infirmação, o leitor pode constatar e avaliar se está realmente a compreender determinado texto. Deste modo, tem consciência se as suas preferências anteriores foram as mais correctas ou não. Assim, pode alterar ou não essas opções, de acordo com as conclusões a que chegar após essa análise.

A estratégia de correcção vem completar o que foi dito anteriormente. No momento em que o leitor se apercebe de uma falha de compreensão procura ultrapassar o problema. Tal como refere Goodman (Ibidem) “readers develop correction strategies for reconstructing the text and recovering meaning”. As estratégias de correcção podem apresentar-se sob duas formas: uma é analisar a informação processada e, caso seja necessário, colocar novas alternativas, predições e interpretações; outra é voltar ao texto para obter mais informação e assim obter uma melhor compreensão do mesmo.

Portanto, e ainda segundo o mesmo autor (Idem, p. 1103), os textos são construídos pelo autor para ser compreendido pelo leitor. O sentido está portanto, no autor e no leitor. O texto tem, de certa forma, um potencial para evocar o sentido por ele mesmo. Na verdade, o sentido não é uma característica inerente a cada texto mas conjugando as características do escritor, do texto e do leitor obtém-se o sentido do texto.

A finalização é uma decisão deliberada do leitor, podendo este recorrer a ela nas mais diversas situações. Pode ocorrer quando o leitor termina o texto ou simplesmente por desinteresse, dificuldade de compreensão, falta de tempo, ou alguma outra circunstância que altere as suas opções.

É notório que quer os modelos ascendentes quer os modelos descendentes demonstram uma certa parcialidade, uma vez que valorizam determinados pontos em detrimento de outros. Mas, na verdade, os pontos apresentados por uns e por outros constituem as competências necessárias a um leitor fluente.

### **2.4.3. Modelos interactivos**

Com os modelos interactivos surge uma posição intermédia ou até mesmo uma alternativa face à inadequação dos modelos, por assim dizer, unidireccionais.

Neste caso é atribuída uma importância igualitária aos factores sensoriais, sintácticos, semânticos e pragmáticos, ao conteúdo do texto e aos conhecimentos do leitor.

Na realidade, a leitura é aqui encarada não como um processo em série, mas como um processo de interacção e interinfluência de modelos descendentes e modelos ascendentes – de nível superior e de nível inferior. Pretende-se, assim, um equilíbrio no que concerne à leitura.

De acordo com Sim-Sim (2006, p. 39), no momento em que há um reconhecimento visual das palavras pelo leitor é activada uma via directa de acesso ao significado. Porém, quando o leitor não identifica essa forma visual, de uma forma global, o acesso ao significado faz-se de uma forma indirecta, ou seja, através da forma fonológica das palavras (sons).

Aliás, um leitor fluente recorre alternada e simultaneamente a estratégias mistas – descendentes e ascendentes – para atribuir significado ao texto.

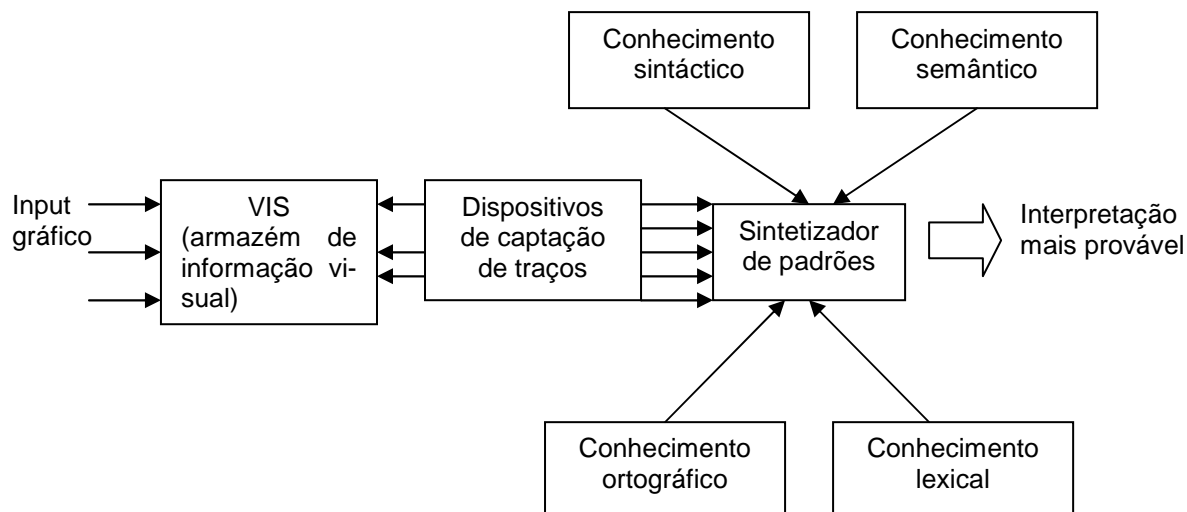
Na realidade, apesar de alguns investigadores privilegiarem um ou outro modelo, consideramos que não é possível fazer a sua análise sob uma única perspectiva, dado que cada um dos elementos que integra os vários modelos contribui para a compreensão da leitura.

Naturalmente, a aprendizagem técnica deve ser tida em conta. Todavia, a conjugação dos diversos elementos já mencionados permite ao leitor conferir sentido ao texto.

Rumelhart é aquele cujo modelo se atribui maior relevância, no que diz respeito aos modelos interactivos.

## Diagrama 5

## Representação do Modelo Interactivo de leitura de Rumelhart



Fonte: Rumelhart, David E., 1994, p. 878.

Rumelhart não dá primazia aos modelos ascendentes nem aos modelos descendentes. Naturalmente, considera que ambos têm a sua relevância e são necessários. É notório que o processo ascendente de descodificação da informação de um texto a partir das suas letras é fundamental para que se possa compreender o significado da mensagem. Contudo, as expectativas do leitor, de acordo com os seus conhecimentos prévios activado através de elementos sensoriais, sintácticos e semânticos vão fazer com que este crie de uma forma pessoal o sentido dessa mesma mensagem. Há, portanto, uma dupla valorização: os elementos do texto e o papel do leitor na construção do significado.

No Diagrama 5, supra apresentado, deparamo-nos com o modelo interactivo apresentado por Rumelhart, onde se elucida a forma como as diversas fontes de conhecimento exercem uma determinada acção sobre a leitura.

Inicialmente, a informação gráfica é registada no armazém de informação visual (VIS). A informação é, então, analisada por um dispositivo de captação de traços, que guardará os traços principais que irão compor o fluxo de entrada sensorial a ser analisado num sintetizador de padrões. Com o sintetizador de

padrões comunicam o conhecimento ortográfico, o conhecimento lexical, o conhecimento sintático e o conhecimento semântico. Tal como se pode constatar a partir deste modelo, a informação oriunda das várias fontes – ortográficas, lexicais, sintáticas e semânticas – afluem para o sintetizador de padrões, fornecendo inputs simultâneos. O sintetizador de padrões ou centro de mensagens parte da informação extraída do fluxo de entrada para suportar um conjunto de hipóteses sobre essa informação. Cada uma das fontes de conhecimento observa e analisa constantemente o sintetizador de padrões, deparando-se com hipóteses que lhe estejam associadas. Deste modo, as hipóteses aí sustentadas estão permanentemente a ser examinadas pelas distintas fontes: ortográficas, lexicais, sintáticas e semânticas. Desta forma, essas hipóteses podem ser confirmadas, infirmadas ou simplesmente removidas do sintetizador de padrões, podendo, assim, originar-se novas hipóteses (Rumelhart, 1994, p. 878).

## **2.5. A leitura compreensiva**

Tal como pudemos constatar anteriormente, os modelos de leitura mais recentes dão valor ao papel do leitor, que, integrando as diversas competências e interagindo com o texto, apela aos seus conhecimentos e às suas vivências prévias, reflectem acerca do seu propósito de leitura e analisam os vários elementos referentes ao contexto.

Na realidade, o processo de leitura abrange três aspectos fulcrais: o leitor, o texto e o contexto, ou seja, as condições em que esse encontro ocorre.

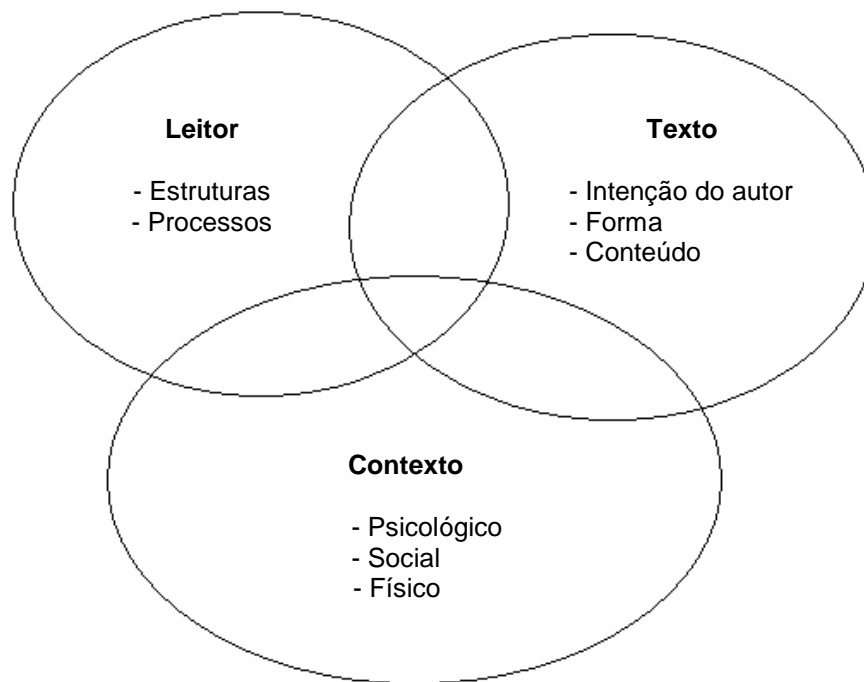
Giasson (1993, p. 21) sugere, neste sentido, um esquema, que demonstra a relação estabelecida entre estes elementos da compreensão da leitura – o leitor, o texto e o contexto (Diagrama 6). Estas três variáveis da leitura são indissociáveis e comprovam o facto de a leitura ser considerada como um processo interactivo.

É notório que a compreensão sofrerá variações de acordo com a relação que for estabelecida entre as três componentes, sendo que o grau de compreensão será tanto maior quanto maior for a convergência dos três elementos.

Na verdade, não podemos falar de problemas de compreensão de forma abstracta. Seguramente que um determinado leitor, perante um determinado texto e num contexto concreto compreende o texto de uma forma que não é, necessariamente, a mesma que outro leitor no mesmo contexto.

**Diagrama 6**

**Modelo de compreensão da leitura**



Fonte: Giasson, 1993, p. 21.

### **2.5.1. O leitor**

A componente leitor é, certamente, a mais complexa do modelo de compreensão. Ela engloba estruturas cognitivas, em relação aos conhecimentos acerca da língua e do mundo que detém, e estruturas afectivas, referentes às suas atitudes e interesses em relação à leitura.

É preciso ter em consideração que estas estruturas – cognitivas e afectivas – interagem com o texto e com o contexto, com o intuito de contribuir para a construção pessoal de um determinado significado.

Estas mesmas estruturas integram as características do próprio leitor, independentemente da situação de leitura. No âmbito de uma qualquer leitura,

é compreensível que haja uma interposição de conhecimentos e interesses que, em relação a um texto e a um contexto concretos, contribuirão para uma melhor ou pior compreensão desse mesmo texto (Giasson, 1993).

Nesta linha sequencial, consideramos pertinente particularizar as estruturas cognitivas. Deste modo, no que diz respeito aos conhecimentos acerca da língua, é necessário considerar quatro sistemas que o leitor precisa de conhecer para encontrar o sentido do texto/ da leitura (Idem, pp. 26-27): o sistema fonológico que diz respeito à distinção dos fonemas de uma determinada língua; o sistema sintáctico que tem a ver com a ordem das palavras na frase e com a relação entre as palavras, as frases e os parágrafos; o sistema semântico que concerne ao sentido das palavras nas relações com as outras palavras e permite ao leitor seleccionar as ideias principais e estabelecer associações, de acordo com as suas vivências e ainda o sistema pragmático diz respeito à atribuição de uma determinada entoação ao texto.

Em relação aos conhecimentos acerca do mundo, Adams e Pruce (1982, cit. por Giasson, 1993, p. 27) referem que a compreensão é:

A utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar; para falar com rigor, ele não tem significação”.

Deste modo, aquando da leitura de um novo texto, o leitor irá integrar a nova informação, pelo que a compreensão do texto provém da relação que se estabelece entre a representação que o leitor possui do mundo e os elementos do texto. O leitor não é uma tábua rasa ou uma marioneta. Há sempre um background deste, relacionado com a sua história de vida, as suas experiências, os seus contactos, as leituras que fez anteriormente. Aliás, os modelos de relação do leitor com os livros multiplicam-se, tal como as reinterpretações, dado que dependem das experiências de vida de cada leitor. Não se pode descurar o facto de que quanto maior o número de conhecimentos que o leitor tiver, tanto melhor será a sua leitura. Contudo, as experiências por si só não são suficientes. Naturalmente, é imprescindível falar acerca das mesmas para aumentar o volume de conceitos e enriquecer o vocabulário.

Manguel (1998, p. 182), a propósito do leitor, refere que “o mundo que o texto é, devora o leitor que é uma letra no texto do mundo (...). Nós somos aquilo que lemos”. Assim, independentemente da forma como o leitor lê, o resultado final é a fusão de ambos. Não se trata de uma mera apreensão das letras ou dos espaços em branco entre elas, mas da extracção de uma mensagem. Se, na verdade, ocorresse uma simples descodificação da leitura, o texto não seria mais do que uma mera apreensão de frases. Por isso é que o leitor deve apresentar uma postura activa perante a leitura, de acordo com os seus conhecimentos e vivências. A esta reflexão podemos agregar uma outra de Chauveau (1993, p. 39) que refere que é necessariamente indispensável que se aprendam os elementos do código escrito, que haja uma descodificação da palavra, mas se ficarmos por aí jamais nos tornaremos leitores. É necessário que aquele que lê seja um investigador de sentidos, um explorador do texto. Portanto, o leitor, apresentando essa postura interactiva, constrói o significado do texto, modifica-o e recria-o. (Vale, 1999, p. 55).

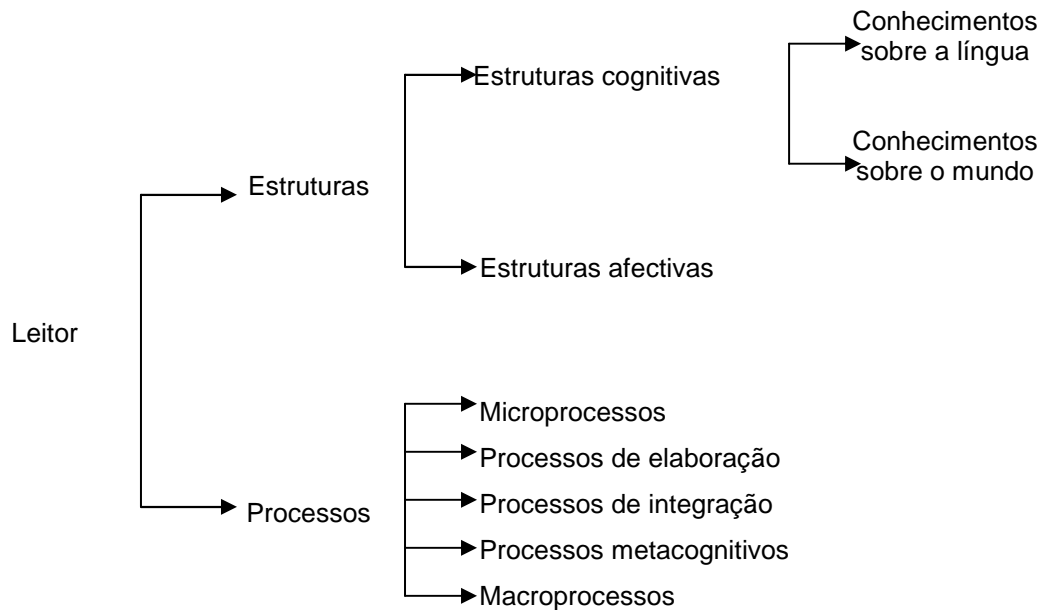
Seguramente, não podemos considerar que todos aqueles que frequentam a escola e adquirem a técnica da leitura se tornam instantaneamente em leitores, até porque a posição social que o leitor ocupa exige mais do que o simples domínio de uma técnica. Esta posição abrange, efectivamente, um modo de posicionamento face ao texto escrito e às práticas de apropriação dos sentidos do texto. Neste sentido, quer o leitor quer a leitura são afectados pelas condições sociais, sendo que a identidade do leitor se vai estruturando (Dionísio, 1999, p. 131).

Aliás, foi precisamente no primeiro contacto que tivemos com este grupo de formação que nos apercebemos da necessidade de trabalhar a sua relação com a leitura e com o texto escrito. Desta forma, procuramos situações distintas para que a sua identidade face à leitura se alterasse.

Importa frisar ainda que, além das estruturas que foram referidas inicialmente, o leitor recorre também a distintos processos que lhe dão azo a que possa compreender o texto. A conjugação destas estruturas e dos diferentes processos é observável no diagrama a seguir apresentado (Diagrama 7):

## Diagrama 7

## As componentes da variável leitor



Fonte: Giasson, 1993, p. 25.

As estruturas afectivas, tal como referimos inicialmente, estão associadas aos interesses e atitudes de cada leitor, ou seja, estão relacionadas com a postura geral face à leitura e aos interesses cultivados pelo leitor. Naturalmente, todos temos interesses distintos nas mais diversas áreas, desde a música, passando pela fotografia, viagens, cinema, entre muitos outros. Deste modo, se um determinado texto fizer referência a algum dos interesses de um dado leitor, poderá atrair a atenção e despertar-lhe o interesse em maior ou menor grau. Além disso, de acordo com Giasson (1993, p. 31) poderão ainda tomar parte nas estruturas afectivas “a capacidade de arriscar [do leitor]; a sua auto-imagem em geral; a sua auto-imagem como leitor, o medo do insucesso...”.

No que concerne aos processos de leitura, importa frisar que estes ocorrem simultaneamente e não sequencialmente.

Relativamente a estes processos Irwin (1986, cit por Giasson, 1993, p. 32) apresentou uma classificação que os divide em cinco categorias:

- Microprocessos que auxiliam na compreensão da informação que a frase encerra;

- Processos de integração que permitem estabelecer a ligação entre as proposições ou as frases, uma vez que aqui podemos deparar-nos com a utilização de conectores e referentes e a inferência baseada em esquemas;
- Macroprocessos que se encaminham para a compreensão na globalidade do texto, tendo em conta as ligações estabelecidas e que tornam o texto um todo coerente. Neste caso deparamo-nos com a identificação das ideias principais e os resumos, por exemplo;
- Processos de elaboração que estão relacionados com as previsões e as imagens mentais que o leitor realiza, com as respostas afectivas que este dá à leitura, a ligação que estabelece com os conhecimentos que possui.
- Processos metacognitivos que orientam a compreensão do leitor perante determinado texto, permitindo, assim, que o leitor se adapte ao texto e à situação em si. Aliás, neste momento o leitor pode aperceber-se que não está a compreender aquilo que lê e pode voltar atrás nessa leitura para recuperar aquilo que perdeu e poder compreender realmente o texto.

Não poderíamos falar do leitor, sem fazer referência a Pennac. Este (2002) refere que há direitos inalienáveis do leitor e que só ele pode decidir o que fazer com o livro. Neste sentido aponta como direitos:

1. O direito de não ler;
2. O direito de saltar páginas;
3. O direito de não acabar o livro;
4. O direito de reler;
5. O direito de ler não importa o quê;
6. O direito de amar os «heróis» dos romances;
7. O direito de ler não importa onde;
8. O direito de saltar de um livro para outro;
9. O direito de ler em voz alta;
10. O direito de não falar do que leu.

### 2.5.1.1. O leitor e a estética da recepção

A propósito da componente leitor, que temos vindo a abordar, importa determo-nos um pouco e reflectir acerca desta componente bem como sobre um outro conceito que se interliga – a estética da recepção.

Na primeira metade do século XX, mais concretamente nos anos 30, Ingarden surge como o primeiro teorizador da indeterminação estética. A ele interessava-lhe a forma como o mundo aparece à consciência cognoscente, ou seja, como a obra de arte vive e se apresenta na consciência cognoscente do leitor

A partir dos anos 60 redescobriram na teoria de Ingarden um novo modelo de análise do texto, através da obra de arte. Fala-se, então, da doutrina dos pontos de indeterminação, ou seja, a obra de arte tem sempre espaços por determinar e completar.

Nesta altura começou a ocorrer também uma multiplicação de teorias acerca do leitor. Surgiram, então, distintas orientações acerca da estética da recepção. A esta estética está associada a valorização da função do leitor na investigação literária contemporânea.

Neste campo, deparamo-nos com Iser como o maior expoente da estética da recepção fora do contexto alemão e Jauss como o mais inflexível dos críticos da estética da recepção.

Na óptica de Hans Robert Jauss (1987, p. 59), durante muito tempo, a história da literatura foi a história dos autores e das obras. A componente leitor, que integra o modelo que temos vindo a abordar, era simplesmente reprimida ou silenciada.

Portanto, a literatura só se converte realmente em processo histórico concreto a partir do momento em que os leitores podem julgar as obras que lêem, aceitando-as ou recusando-as, elegendo-as ou esquecendo-as.

De acordo com Eco (2004, p. 24), desde a década de 60, as teorias da recepção têm surgido como forma de reacção a vários factores, nomeadamente à rigidez de certas metodologias estruturalistas que previam a possibilidade de investigar a obra de arte ou o texto na sua objectividade de texto linguístico; à natural severidade de certas semânticas formais anglo-saxónicas que entendiam alhear-se de toda e qualquer situação ou

circunstância de uso ou contexto em que se emitissem sinais ou enunciados e, por fim, ao empirismo de alguns conteúdos sociológicos.

Nesta altura, Jauss parte da visão do receptor como leitor criativo e contextualizado, historicamente situado e condicionado do ponto de vista sociocultural. Não é aceitável para ele e para a estética da recepção que a concretização do objecto estético de Ingarden – visto como um acto de recepção realizado por um leitor concreto num determinado contexto –, seja gerada segundo a estrita perspectiva da fenomenologia inicial.

A vida das obras literárias e a existência da tradição literária traduzem-se na sequência histórica das recepções literárias e, deste modo, a verdadeira história literária é aquela que esclarece como é que cada obra foi vivendo através de sucessivas recepções. Segundo Zimmerman (1987, p. 41), e baseando-se em Jauss, o processo em que a recepção passiva do leitor se transforma em recepção activa tem implícito uma série de normas a que chamamos horizonte de expectativas. Pode-se considerar que esse horizonte de expectativas é um sistema simbólico de referências do receptor/ leitor ao longo da sua socialização, da sua experiência, da sua vida.

Estas recepções realizam-se graças à compartimentação de leitores reais – sujeitos empíricos – da leitura contextualmente condicionados e a partir do horizonte de expectativas desses leitores empíricos.

No fundo, Jauss aborda a questão das concretizações literárias que não são mais do que uma fusão do horizonte de sentido inscrito no texto e do horizonte de sentido implícito nas expectativas do leitor. Portanto, estão dependentes da competência dos leitores, das suas pressuposições e perspectivas que neles, sucessivamente, vai criando o contacto com a obra e que podem ser alimentadas por certos elementos (nome do autor, título, subtítulo).

O objecto estético resulta de uma certa interacção de sentido gerada no texto com a intervenção criativa do leitor, contributo dado a partir da sua contextualidade, horizonte de expectativas e competência literária.

Com as concepções de Jauss e da estética da recepção altera-se, assim, a função atribuída por Ingarden ao leitor, acentuando-se a importância da sua intervenção e alargando-se as margens da sua liberdade semiótica.

O carácter decisivo do leitor deixa, então, de residir apenas no facto de ter uma participação activa e passa a consistir no facto de ter uma participação criativa, embora condicionada.

Na verdade, a liberdade do leitor já não se limita à simples iniciativa de actualizar as potencialidades do texto, mas de combinar elementos dados pelo texto com outros elementos também geradores de sentido estético mas provenientes do texto.

A participação criativa do leitor, que abordamos anteriormente, esclarece-se com os contributos teóricos de Wolfgang Iser (1987). Este parte da posição da estética da recepção para aquilo que hoje se denomina como crítica da resposta do leitor. Na verdade, ele concebe a recepção do texto literário como uma resposta exigida e estimulada pela própria estrutura textual.

Deste modo, altera duplamente o conceito de indeterminação semântica introduzida por Ingarden. Por um lado, atribui à indeterminação semântica do artefacto textual um carácter estrutural; por outro lado confere a essa estruturação parcialmente indeterminada de objecto artístico um carácter apelativo. Assim, aquilo que a chamamos de brancos ou vazios do objecto artístico deixam de ser concebidos como meras lacunas localizadas em certos passos do texto e que o leitor podia preencher.

Por isso, para Iser, a indeterminação semântica ganha um carácter mais global, dado que se relaciona com a própria articulação dos elementos textuais, estendendo-se à acção do leitor até que ele intervenha no plano da associação e organização dos elementos textuais.

Enquanto Ingarden considerava que os pontos textuais de indeterminação estavam passivamente à espera e disponíveis para serem preenchidos, Iser entendia que a indeterminação estrutural exigia, provocava e orientava até a intervenção do leitor, traduzindo-se num apelo à sua função criativa. Para ele, antes dos leitores empíricos, que em determinado contexto entram em interacção com o texto, existe uma instância de recepção que o texto, por si só, implica, graças à condição de entidade comunicativa. Este leitor não é mais do que uma estruturação textual que estimula e orienta a recepção criativa da obra literária, predispondo os leitores empíricos para reagirem interpretativamente de determinado modo.

O modelo de Iser apresenta uma complexa relação hermenêutica entre o que no texto constitui a sua estrutura de solicitação à resposta e a recepção do leitor. Esta resulta de uma operação selectiva que o leitor realiza perante um texto cujas potencialidades semântico-pragmáticas são historicamente exploradas de uma forma variável pelas múltiplas recepções.

Isto constitui, assim, um modelo bi-activo do leitor: texto/leitor, que salvaguarda a autonomia do objecto artístico e do leitor, isto é, respeita a natureza autónoma e a distinta função semiótica de um e de outro, mas implica a sua interacção.

Na verdade, o texto é dirigido à leitura, ou seja, é um objecto artístico, intencional, constitutivamente estruturado para visar o acto de leitura. Assim, esta intencionalidade textual vem responder à acção hermenêutica do leitor, a partir dessa forma de competência comunicativa que é a sua competência literária.

A este propósito importa ainda frisar a presença de Eco, que se identifica com a teoria de Iser. Eco considera que os textos necessitam a qualquer momento da cooperação dos leitores. Aliás, o leitor faz o preenchimento do sentido do texto, procurando, ao mesmo tempo, definir os limites interpretativos e os horizontes de expectativas gerados pelo texto. Nesta sequência, Eco refere (2004, p. 30), a propósito da estética da recepção, que esta torna seu o princípio hermenêutico de que a obra se enriquece ao longo dos tempos com as interpretações que dela forem dadas mas tem também presente a conexão existente entre o efeito social da obra e o horizonte de expectativas dos destinatários historicamente situados.

Segundo Aguiar e Silva (2000, p. 314) o acto de leitura só se concretiza se ocorrer mutuamente uma intercepção de dois polícodigos: o do leitor e do receptor. Na verdade, reafirma esta ideia frisando que a leitura do tecto literário se efectua quando surge “a fusão de dois horizontes: o horizonte implícito do texto e o horizonte representado pelo leitor no acto de leitura desse texto”.

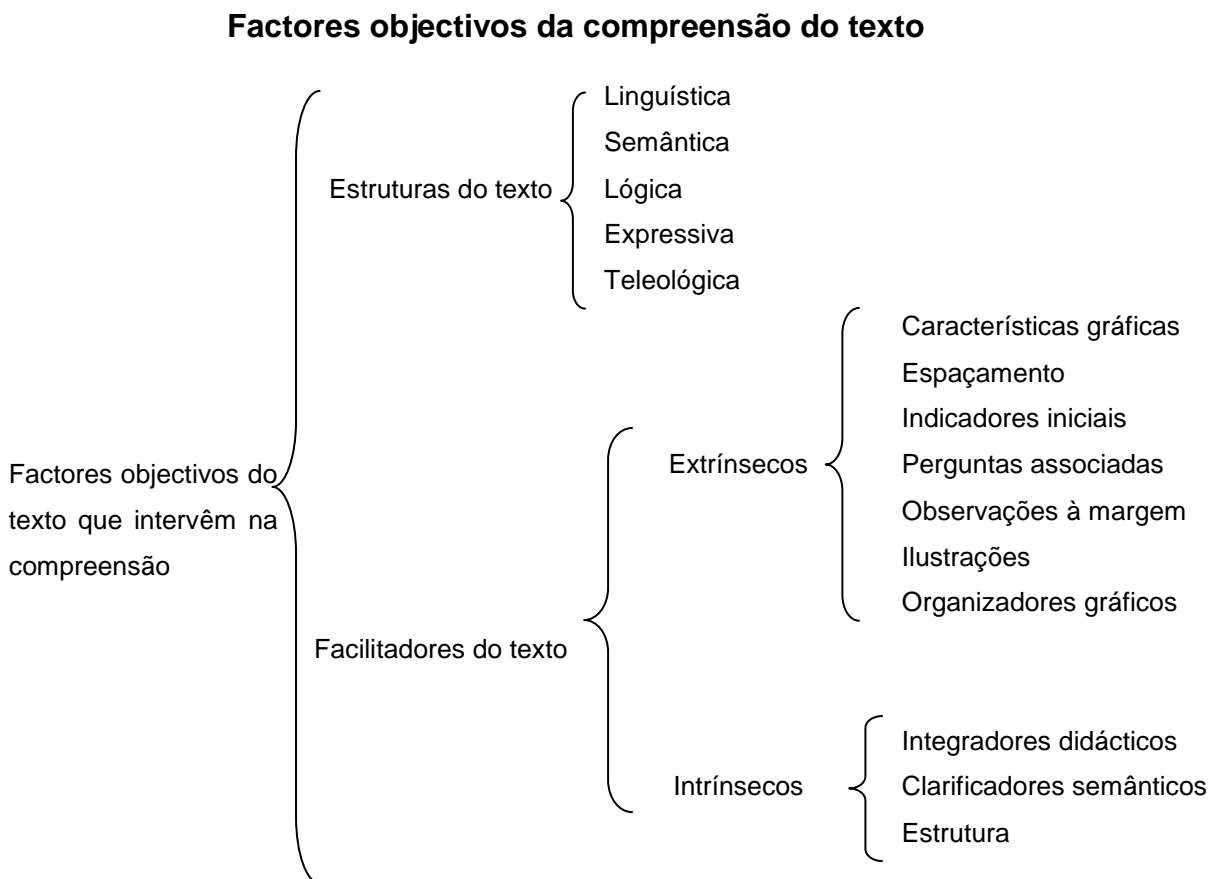
Na realidade, evidencia-se que o factor fulcral da estética da recepção é a descoberta do leitor como instância essencial e integrante do texto artístico. Denota-se, portanto, que o receptor deixa de ser visto como um mero destinatário passivo para passar a surgir como um agente activo que participa

na elaboração de sentido, ou seja, deixa de existir uma fixação de sentido e passa a ocorrer a circulação do mesmo.

### 2.5.2. O texto

Após a abordagem da variável leitor, iremos de imediato analisar a variável texto, o segundo elemento do processo de compreensão. De acordo com Hernández Hernández e García García (1991, p. 99), os factores objectivos do texto que interferem na compreensão são passíveis de ser classificados. O Diagrama 8 ilustra essa mesma classificação.

**Diagrama 8**



Fonte: Hernández Hernández, Pedro & García García, Luís Alberto, 1991, p. 99.

Através dele podemos constatar a existência de estruturas textuais – condições linguísticas e semânticas, formatos proposicionais, expressivos e intencionais, usados pelo autor – e de um conjunto de aspectos próprios da comunicabilidade didáctica, que denominamos de facilitadores do texto.

Por sua vez, estes facilitadores do texto, de acordo com o mesmo autor, dividem-se em extrínsecos e intrínsecos. Os primeiros, ou estão presentes ao longo do texto e são puramente sensoriais (características gráficas, espaçamento), ou situam-se à margem do texto e constituem aspectos complementares deste (indicadores iniciais, questões associadas, ilustrações, observações à margem e organizadores gráficos).

Mais concretamente em relação a estes últimos, que se situam à margem do texto, importa explicar um pouco cada um dos pontos que lhe dizem respeito. Assim, os indicadores iniciais são as distintas informações que são dadas previamente acerca do tema a abordar, nomeadamente os índices, os títulos, os sumários.

O facto de se colocarem perguntas em relação a determinado texto auxilia, naturalmente o leitor na aquisição da informação, uma vez que associa a pergunta ao texto que leu e estabelece, assim, determinadas relações.

As ilustrações são, simplesmente, todas as pinturas, desenhos ou mesmo fotografias inseridos no texto e que auxiliam na clarificação do conteúdo do texto.

Consideram-se anotações à margem todas as definições e palavras-chave que podem surgir ao lado do texto. Podem considerar-se, de certa forma, como uma síntese ou orientação do texto.

Por último, os organizadores gráficos são um complemento do texto que tornam mais evidentes os conteúdos e a estrutura do texto – diagramas, esquemas gráficos.

Por sua vez, os facilitadores intrínsecos encontram-se no próprio corpo do texto e relacionam-se com o conteúdo. Fala-se aqui de integradores didácticos, dos classificadores semânticos e a estrutura do texto.

Na verdade, quando nos confrontamos com a redacção de um determinado texto não basta que as ideias surjam de forma sequencial. Daí que surjam, então, os integradores didácticos – frases ou fragmentos do texto que procuram alcançar e relacionar a informação (“portanto...”, “o principal...”).

Deste modo, tem como intuito que o leitor consiga estabelecer a ligação entre cada peça do puzzle constituindo um todo, ou seja, que este se situe no tema e consiga compreendê-lo na globalidade.

Relativamente aos clarificadores semânticos, Hernández Hernández e García García (1991, pp. 116-117) indicam distintas estratégias didáticas, quer em relação ao texto escrito quer em relação ao texto oral. Na realidade, o que pretende é que as ideias expostas sejam claras. Fala, assim, de explicitação, redundância, ilustração analógica, exemplificação e simplificação informativa.

O último ponto dos facilitadores intrínsecos é a estrutura. Esta refere-se, geralmente, à disposição e ordenação das ideias ao longo do texto e à natureza das suas relações. Certamente, se um determinado texto está bem organizado e estruturado torna-se muito mais fácil compreendê-lo.

### **2.5.3 O contexto**

A variável contexto que integra o modelo de compreensão da leitura diz respeito a todas as condições em que o leitor se encontra quando entra em contacto com o texto ou a leitura, independentemente do tipo de texto. Na realidade, deparamo-nos aqui com factores externos ao texto. Portanto, não se pode confundir este contexto com a noção de contexto linguístico ou cotexto, apresentada por János Petöfi e outros linguistas. Na noção de cotexto distinguem-se componentes gramaticais – sintáctica, semântica, fonológica/grafemática – e componentes não gramaticais – métrica, ritmo, retórica.

Os factores externos supra mencionado podem ser individualizados em três níveis distintos: contexto psicológico, contexto social e contexto físico.

O contexto psicológico está relacionado com o interesse pelo texto sobre o qual o leitor se debruça, a sua motivação e intenção perante a leitura. Pode-se constatar, naturalmente, que um determinado sujeito que até goste de ler, perante uma ou outra leitura numa determinada altura, pode não demonstrar motivação pelos mais diversos motivos: preocupação, frustração, vontade de estar noutro local. É importante também referir que a forma como o leitor encarar o texto irá exercer influência sobre o modo como ele irá reter e

compreender a informação desse mesmo texto. Aliás, aqui é que percebemos como a intenção da leitura pode levar-nos a reter melhor uma ou outra leitura. O contexto social tem a ver com as interações que ocorrem durante a leitura entre o leitor e o professor/ formador ou entre esse leitor e os outros leitores. Fala-se, por exemplo, de situações de leitura individual ou em grupo. Procuramos, no decorrer desta formação, sem dúvida, criar as mais diversas situações em que tal pudesse ocorrer.

O contexto físico compreende as características físicas e ambientais que envolvem a leitura – elementos perturbadores, como o ruído ambiental, temperatura ambiental, má qualidade de fotocópias. Tendo em conta que ao longo desta formação houve díspares contextos físicos, pudemos aperceber-nos, precisamente, de alguns elementos perturbadores e outros benéficos para a ocorrência dessas leituras.

Tendo em consideração as três condições anteriormente expostas – leitor, texto e contexto –, é de ressaltar que o leitor faz uma reconstrução do sentido do texto, de acordo com as suas competências comunicativas. Assim, embora a qualidade dos conhecimentos que ele já detém seja um factor fulcral para a compreensão do texto, a leitura é também um factor que contribui para o desenvolvimento e a consolidação desses conhecimentos.

## **2.6. O prazer da leitura**

Certamente, que existirão muitas pessoas que encaram a leitura como uma actividade mecânica e sem sentido. Aliás, esta é vista, muitas vezes como uma experiência árdua e desprovida de qualquer prazer. Na realidade, muitas pessoas lêem porque precisam, mas não vivem, de certa forma, aquilo que lêem. Seguramente que a leitura não é de todo um prazer quando surge como obrigação, quando é concretizada contra a própria vontade, acontecendo tal por exemplo com algumas pessoas mais jovens. A leitura e o livro são vistos como um mero objecto ou actividade escolar, ou seja, um simples instrumento de aprendizagem. Na maior parte das vezes, acaba por ser esquecida, tal como o prazer que até lhe poderia proporcionar.

Um outro aspecto que consideramos pertinente frisar em relação à leitura está relacionado com um certo comodismo por parte de muita gente. Naturalmente, torna-se muito mais cómodo sentarmo-nos em frente à televisão, uma vez que não implica qualquer esforço extra porque há conjugação de som, imagem, cenários, e assistirmos, por exemplo, a um filme. Porém, na leitura, cada leitor pode criar tudo isso através da sua imaginação a cada instante. À medida da sua leitura, ele vai criando as suas imagens e a sua história.

Eventualmente, nos dias de hoje, há outro problema ou entrave que surge quando pensamos em leitura: é o tempo. O mais normal é as pessoas encontrarem mil e uma razões para não lerem, desde o trabalho, aos filhos, passando pela casa ou simplesmente pelo facto de não gostarem. Aliás, este foi inicialmente um dos motivos apresentados pela maior parte do grupo. Porém, estas são, provavelmente, razões associadas a todos aqueles que vêem a leitura, precisamente, como um acto mecânico. Essa era exactamente a forma como o grupo no seu todo encarava a leitura. Não existia qualquer movimento, dinâmica ou actividade no decorrer da mesma. A própria postura era demasiado estática e automática. A verdade é que nem elas sabiam o que liam.

Então, e onde paira o prazer pela leitura? Eventualmente muitas delas fartaram-se realmente do livro enquanto objecto ou instrumento de aprendizagem durante uma determinada fase da sua vida. Aliás, poderemos mesmo afirmar que algumas delas nunca chegaram a ter um verdadeiro contacto com o livro que lhes permitisse criar determinados laços com a leitura. O livro é, na verdade, encarado como um mero objecto.

Antes de mais é necessário descobrir as próprias motivações para a leitura. Tal como Poslaniec (2004, p. 14), consideramos que é necessário ocorrer um encontro crucial com o livro, com um determinado género, tema, personagem, estilo, ao ponto de haver uma envolvimento e uma projecção do leitor nessa leitura.

Contudo, através da leitura podemos usufruir de momentos nossos, com o ritmo que cada um lhe quiser incutir, mais lento ou mais rápido, de acordo com a situação. Esta conjugação contribui, sem dúvida, para a descoberta do prazer da leitura. Tudo isto porque ler é despertar, é entrar em cada uma das páginas do livro e descobrir tudo aquilo que está por detrás. Aliás, poder-se-á até

estabelecer uma comparação entre um livro e uma caixa. Embora aparentemente possam não ter nada a ver um com o outro esta ligação faz todo o sentido. Tal como sentimos desejo e curiosidade pelo que a caixa possa conter, também podemos sentir tudo isso quando abrimos um livro e nos deparamos com uma série de personagens. De certa forma, é como se essas personagens que estavam escondidas no livro pudessem sair dele e ser desfrutadas por cada leitor.

Naturalmente, a leitura é uma actividade que precisa de tempo e de esforço. O gosto pela leitura não surge repentinamente quando lemos um livro ou um qualquer texto, este é um processo que o leitor vai descobrindo e que tem de ir praticando. Eventualmente, do prazer que um determinado livro ou autor possa ter provocado num dado momento, surge o desejo de um novo reencontro com novos livros. Aliás, Poslaniec (2004, p. 13) considera que, após a descoberta do prazer pela leitura de um determinado livro, “il sera toujours temps, par la suite, de leur faire découvrir d’autres livres, de les aider à entrer dans des livres plus exigeants ou qui leur paraissent plus difficiles”.

De acordo com Vale (1999, p. 54), a leitura não pode ser encarada meramente como intelectual, uma vez que a parte emocional e afectiva estão muito presentes neste processo. Não se pode descurar que a leitura pode suscitar uma imensidão de sentimentos: pode fazer rir ou chorar, pode criar momentos de ansiedade, reavivar lembranças e memórias e muitos outros. Por tudo isto, cada leitor é diferente do outro, uma vez que a forma como vai compreender o texto vai depender dos seus conhecimentos, de todas as experiências previamente vivenciadas, dos seus valores socioculturais e também do lugar que ocupa na sociedade.

De acordo com Antão (1997, p. 13), a leitura é uma “prática complexa e multifacetada”, dado que, simultaneamente, ela diverte, forma intelectual e moralmente cada leitor, aumenta a capacidade de imaginação, bem como a capacidade crítica, fomenta a aquisição de cultura, a autonomia pessoal e a própria relação social.

Morais (1997, p.15) a propósito do prazer da leitura refere que este é livre ou então não poderia ser considerado como tal porque, na verdade, ele se alimenta do insólito e da imaginação.

Mas qualquer pessoa tem o direito de não ler, nem todas conseguem descobrir o prazer da leitura. Afinal, gostar de ler não é um dom inato. Esse gosto, tal como já frisámos, é algo que se adquire e que se alimenta (Nunes, 1998, p. 301). Para tal é necessário que haja oferta e existam condições para que a leitura possa ser feita de forma livre e gratuita, a qualquer momento e em qualquer lugar e possa, até, constituir um momento de prazer para alguém.

Quando falamos do prazer da leitura há algo que importa ter em conta e a que Morais faz referência (1997, p. 164). Naturalmente, não podemos ter o desejo de ler se não soubermos o que isso é. Mas há um aspecto extremamente relevante que contribui para o despertar desse desejo: ouvir uma leitura em voz alta.

Na verdade, ouvirmos alguém ler em voz alta pode despertar em nós o desejo de lermos, pode proporcionar-nos prazer por essa mesma leitura e daí conduzir-nos a novas leituras. Tendo em consideração a leitura automática e mecanicista do grupo que frisámos anteriormente, procurámos transmitir-lhes uma ideia diferente de leitura através da voz da formadora. Aliás, procuramos, precisamente, que através da nossa voz elas sentissem esse mesmo prazer e encontrassem motivação para descobrir outras leituras.

Aliás, de acordo com Morais (Ibidem) a audição da leitura por alguém tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afectiva. No que se refere à função cognitiva a nível geral abre-se uma janela de novos conhecimentos. Além disso, ajuda, sem dúvida, a uma melhor interpretação, a uma melhor organização e retenção da informação e a uma melhor elaboração de esquemas mentais. Relativamente à função linguística, a audição da leitura permite clarificar um conjunto muito diversificado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada, nomeadamente o sentido da leitura. Por sua vez, a função afectiva implica a descoberta do universo da leitura pela voz, carregada de entoação e de significado.

Todavia, não basta ler, ou seja, não basta debitar as palavras que o texto tem. Dessa forma jamais conseguiremos despertar em quem escuta o prazer por aquela leitura. O efeito será exactamente o oposto. Quem lê deve expressar através da sua voz o prazer que essa leitura lhe dá. Tal como refere Pennac (2002, p. 186) se aquele que lê “se recusa a habitar a sua leitura, as palavras mantêm-se letras mortas, e isso sente-se”. Ora se, pelo contrário, ele

realmente lê e o prazer que tem predomina nessa leitura, então também aqueles que o ouvem vão entrar nessa leitura através da voz que escutam e, tal como aquele que lê, vão desfrutar desse mesmo prazer.

Não podemos, porém, pensar que a audição da leitura é um prazer apenas para as crianças. Também os adultos podem usufruir desse aprazimento. Aliás, a leitura, para eles, pode ser um momento de fuga pelo imaginário, um encontro agradável, inquietante ou apaixonante que surge simplesmente através da voz que ouvem.

Sem dúvida, o tempo que cada leitor dedica à leitura é seu porque o faz de acordo com o seu ritmo e assim percorre o caminho da verdadeira descoberta do prazer pela leitura, independentemente do local em que o faça. As palavras são lançadas no texto pelo autor e estas podem despertar sensações distintas nos diferentes leitores.

Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 36) fazem referência à expressão “prazer de ler”, mencionando que a leitura só se converte realmente em prazer quando é activa, criativa e habitual. Naturalmente, para alcançar esta etapa é necessário percorrer um longo caminho, no qual é preciso rigor, solidão, disciplina e perseverança. O prazer pela leitura constrói-se, assim, pouco a pouco. Pretende-se que os adultos disponibilizem os meios necessários para que as crianças possam alcançar esse prazer. Contudo, é também necessário que outros adultos ou instituições façam o mesmo com aqueles adultos que chegaram a essa fase da sua vida sem ter descoberto o prazer pela leitura.

Este foi, assim, o caminho que resolvemos traçar ao longo desta formação. Procurámos, de acordo com as ideias que temos vindo a defender, ajudá-las a trilhar esses caminhos, através da descoberta da leitura como um prazer. Aliás, considerámos igualmente pertinente estimular nelas esse sentimento para que possam da mesma forma partilhá-lo não só com os filhos ou familiares mais novos, mas também com todas as crianças das instituições onde possam vir a trabalhar.

## 2.7. A leitura e a escrita

Tal como ler, escrever também não pode ser considerada uma actividade meramente mecanizada. Não se pode enclausurar, simplesmente, quer a leitura quer a escrita em técnicas e habilidades de descodificação de palavras. Tendo em conta um simples dicionário de Português, deparamo-nos com definições como: escrever é “representar por meio de caracteres gráficos; compor (uma obra literária); redigir; narrar; ortografar” (Costa e Melo, 1997, p. 733).

De acordo com Vitorino (2007, p. 11), o “carácter visual da escrita” só é visível através do leitor, ou seja, da leitura que ele faz do texto escrito. Por isso mesmo, estes dois conceitos não se podem desintegrar, precisamente porque a noção de leitura está agregada à noção da palavra, neste caso da palavra escrita. Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 18) referem que o domínio da leitura e da escrita nunca é total, existe em ambos um processo de aprendizagem contínuo e constante.

Além disso, consideram os mesmos autores (Ibidem, p. 21) que ler e escrever são actividades que servem, fundamentalmente, para comunicar, ou seja, para expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, para ter acesso ao que outros viveram anteriormente, pensaram, sentiram ou opinaram. Em termos sociais, há uma exigência cada vez maior em relação às capacidades de leitura e de escrita. Tal como já foi frisado no decorrer deste capítulo, a leitura e a escrita são práticas sociais, que variam de acordo com o contexto social. Aliás, não se pode olvidar que, ambas constituem uma condição essencial para que estejamos aptos culturalmente.

Não se pode descurar também que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, mas, por sua vez, a escrita é também um contributo essencial para a aprendizagem da compreensão da leitura.

A escrita não deve ser considerada como um produto mas vista como um processo que se vai construindo. Para que o processo se desenvolva é necessário passar por determinadas etapas. Naturalmente, é necessário que ocorra uma planificação daquilo que se pretende transmitir; posteriormente a redacção do texto e, por fim, uma revisão.

Qualquer indivíduo pode, à partida, por meio da expressão escrita desfrutar, apresentar e compartilhar ideias e sensações acerca do texto, isto é, pode apresentar leituras plurais e pessoais acerca desse mesmo texto. Neste sentido, procurámos direccionar as actividades desenvolvidas ao longo desta formação, fazendo com que o grupo criasse uma relação de proximidade com a escrita. Mantivemos esta atitude, uma vez que existia, tal como na leitura, um grande distanciamento entre esta prática e o nosso grupo de estudo.

Importa ainda salientar que a promoção do desenvolvimento destas duas práticas – leitura e escrita – provoca o desenvolvimento de outras. Podemos falar, assim, do conhecimento explícito, formal, claro, regrado, fácil de ser comunicado (formalizado em textos, desenhos, diagramas, etc.) e na prática da oralidade (Balça, 2007, p. 136).

## **2.8. Políticas públicas de leitura**

De certa forma poder-se-á considerar uma política pública como o espelho da vontade, por parte de distintos sectores da sociedade, em progredir numa determinada direcção e evidencia igualmente uma articulação congruente de medidas com a finalidade de alterar uma determinada situação.

Neste caso concreto falamos de políticas públicas de leitura. Contudo, não basta que o comum cidadão tenha acesso, neste caso aos livros e à leitura. É, na verdade, necessário que haja um determinado estímulo para que este encontro se proporcione. Será que se pode considerar que o livro existe sem o leitor? Quiçá enquanto mero objecto no seio do qual está o texto. Porém, poder-se-á considerar que ele ganha realmente existência a partir do momento em que alguém o lê, a partir do momento em que alguém o reinterpreta.

Por isso mesmo, cada vez mais, é necessário o aumento das iniciativas públicas que visem estimular o encontro dos livros com os leitores ou com os potenciais leitores. Até porque, cada vez mais, se pretende que os potenciais leitores venham a integrar o leque de reais leitores.

Muito embora, nos dias de hoje, haja uma série de outras solicitações, tal como já frisámos anteriormente no decorrer deste capítulo, para ocupação do tempo (exemplo disso poderá ser a televisão, a Internet ou os jogos de computador,

eventualmente), é necessário mostrar aos mais novos e aos mais velhos os benefícios da prática da leitura. E um dos espaços públicos que pode, efectivamente, contribuir para essa divulgação, para esse estímulo, para esse incentivo e motivação é a Biblioteca Pública. Por isso mesmo, procuramos estabelecer uma relação de maior proximidade entre o grupo e diferentes Bibliotecas Públicas do país.

Não se pode descurar que, apesar de tudo, actualmente, nem todos atribuem importância à leitura, daí que nem todos detenham o hábito cultural de frequência de um espaço como o da biblioteca. Há ainda muitas pessoas que vêm a biblioteca no seu sentido tradicional.

Porém não faz qualquer sentido, nos dias de hoje, falarmos em bibliotecas no seu sentido tradicional, ou seja, a biblioteca vista como um simples local de “conservação de artefactos de uma memória simbólica e de distribuição/difusão desse materiais” (Azevedo, 2007, p. 153). Daí que os seus utilizadores não possam ser, como aconteceu durante muito tempo, encarados como meros consumidores de um determinado produto cultural. Deverão ser vistos como sujeitos produtores desse conhecimento. Por esse motivo, as bibliotecas devem caminhar, cada vez mais, no sentido de se consolidarem como um espaço dinâmico para a produção e promoção da criação cultural aberto a todos.

As bibliotecas, independentemente do tipo de biblioteca, são, seguramente, um portal de acesso à informação e, ao mesmo tempo, um meio para combater a iliteracia tradicional e digital e ainda um espaço cultural.

Importa que se tenha em consideração que as bibliotecas não pretendem meramente que os seus utilizadores tenham acesso à informação, mas que, acima de tudo, tal como refere Nunes (2007, p. 48) tenham acesso ao conhecimento.

De acordo com Gill (2003, p. 117) nas Directrizes da IFLA/UNESCO, a Biblioteca Pública, enquanto portal de acesso ao conhecimento, é considerada como um requisito básico para a aprendizagem ao longo da vida, para o crescimento cultural de cada indivíduo, bem como dos grupos sociais. Até porque, de acordo com estas Directrizes, a Biblioteca Pública é vista como uma organização estabelecida, apoiada e financiada pela própria comunidade. Este

apoio e financiamento são dados não só pelas autoridades locais, regionais ou nacionais, mas também por quaisquer outras formas de organização colectivas. A Biblioteca Pública presta, efectivamente, o acesso ao conhecimento, à informação e a obras imaginativas a partir de uma série de recursos e serviços e está à disposição de todos os membros da comunidade. Com efeito, a disponibilização destes serviços pelas Bibliotecas Públicas baseia-se na igualdade para todos, sem distinção de raça, deficiência, idade, sexo, religião, nacionalidade, língua, nível de instrução ou condição social.

Deste modo, é necessário ter em atenção que as Bibliotecas Públicas são, de certa forma, um meio de criação de uma determinada igualdade no acesso e na redistribuição da riqueza de informação, sendo esta vista como um direito fundamental para a cidadania. Nos dias de hoje este acesso é fulcral, dado que as aptidões de informação, leitura e literacia são aspectos basilares para as diferentes oportunidades da vida (Usherwood, 1999, p. 34).

Sendo a biblioteca um espaço público, é natural que se instigue o leitor a ler, a partir à descoberta do que a biblioteca lhe pode oferecer, seduzi-lo, motivá-lo para que a sua ida à biblioteca seja um hábito e não uma visita esporádica, uma vez que na biblioteca ele pode encontrar sempre novidades (Nunes, 1998, p. 46).

Torna-se, assim, evidente que à Biblioteca Pública cabe a função da promoção e criação de hábitos de leitura desde a primeira infância. Contudo, esta não é a sua única missão. Ela deve igualmente apoiar a educação individual e a autoformação, bem como a educação formal a todos os níveis; asseverar a cada indivíduo os meios necessários para que este possa evoluir de forma criativa; estimular a imaginação e a criatividade das crianças e dos jovens; promover o conhecimento acerca da herança cultural, a estima pelas artes e pelas realizações e inovações científicas; possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural; promover o diálogo e a diversidade intercultural; apoiar a tradição oral; apoiar, participar, nos casos em que seja necessário, criar programas e actividades de alfabetização para as distintas faixas etárias (Gill, 2003, p. 118).

Na realidade, este conjunto de missões atribuídas às Bibliotecas Públicas contribui para o enriquecimento de cada cidadão, uma vez que faz com que este encare a informação de forma crítica e não passiva. Afinal, cada vez mais,

é fulcral saber diferenciar a informação que interessa e seja passível de ser transformada em conhecimento daquela que é acessória e desnecessária. Por isso mesmo, a biblioteca é um portal de informação, mas também de mediação.

Além de ser uma instância de mediação, a Biblioteca Pública surge como lugar de educação intercultural, tendo em conta que permite uma interacção com a diferença e com a pluralidade de pontos de vista.

Efectivamente, a Biblioteca Pública manifesta-se como um local singular onde simultaneamente qualquer cidadão, gratuitamente, pode escolher aquilo que pretende fazer: ler um livro, consultar os jornais ou revistas mais recentes, ouvir música, ver um filme ou documentário, visitar exposições, conversar com escritores, participar em debates ou estar presente em conferências, entre muitos outros (Nunes, 1998, p. 155).

No fundo, a Biblioteca Pública, “portal de acesso ao conhecimento, não só ajuda a combater a iliteracia, e algumas novas formas de exclusão social e cultural, como também contribui para o reforço da cidadania” (Nunes, 2007, p. 29).

## **2.9. Considerações finais**

Em suma, importa frisar que o significado da leitura corresponde ao resultado do encontro do leitor com o texto. Este encontro que ocorre numa determinada situação pode variar entre distintos leitores mas também com o mesmo leitor em diferentes momentos. Esta permite, assim, uma transformação do leitor. Nem sempre este teve importância no processo de compreensão da leitura, mas considera-se hoje que o texto não existe sem ele.

A este propósito, concordamos inteiramente com Taquelim (2005, p. 93) quando refere que o leitor se constrói lendo e que tem de fazer o seu caminho no sentido da leitura compreensiva, fluida, mantendo um ritmo adequado; expressiva, entoando para dentro como se estivesse a ler em voz alta. Só assim essa leitura poderá aperfeiçoar o nível de compreensão do texto e não esqueçamos que a boa compreensão conduz a novos textos.

Não se pode descurar também que a leitura é encarada como prática social. Como tal, pode abranger qualquer área do conhecimento e até mesmo a própria vida de qualquer ser humano. Essa prática deve ser, como vimos, constante e não pode ser encarada como uma obrigação mas como um momento de prazer e de descoberta.

Para estimular e incentivar ao desenvolvimento dos hábitos de leitura, as bibliotecas desempenham, sem dúvida, actualmente, um papel fulcral na nossa sociedade. Por isso, é importante, que estas sejam, cada vez mais, espaços de promoção da leitura, das literacias e da inclusão social ao auxílio de todo e qualquer cidadão.

Na verdade, a maior preocupação dos bibliotecários não deve estar relacionada com os livros propriamente ditos mas com a forma como estes vão ao encontro as necessidades de cada um dos cidadãos. Este deve ser, assim, o grande objectivo da política das bibliotecas. No fundo, para que elas sejam esses espaços de promoção e inclusão de que falamos, a posteriori devem, efectivamente, apoiar os cidadãos na descoberta ou até mesmo redescoberta dos prazeres da leitura e ainda dar a esses cidadãos a possibilidade de se expressarem criticamente, recordando o que referimos no capítulo anterior acerca da conscientização.

## **Capítulo 3 – Animação cultural e dinâmica de grupos no feminino**

### 3.1. Introdução

Nos capítulos anteriores abordámos a questão da aprendizagem na idade adulta, mais concretamente dos cursos EFA, e as práticas de leitura.

Mas como podemos estabelecer uma relação entre eles? Nesse sentido, surge este terceiro capítulo, onde se conjugam os elementos anteriores.

Como já referimos anteriormente e também veremos a posteriori, o desenvolvimento de todo este trabalho é feito no feminino. Daí a necessidade que sentimos em reflectir um pouco acerca da mulher. Não se pode descurar que em pleno século XXI ainda há muitas mulheres com baixos níveis de escolarização.

Na verdade, é notório que a existência de um certo desnivelamento social corrobora a existência também de alguns obstáculos ao desenvolvimento das mulheres, nomeadamente das menos escolarizadas. Está patente, de certa forma, uma certa debilidade social que, facilmente, se transforma em diferença. E essa diferença, por sua vez, pode causar uma maior vulnerabilidade em relação ao género masculino.

Embora não possuamos dados estatísticos actuais que possam fundamentar as nossas afirmações, atrevemo-nos a afirmar, a partir da observação dos elementos dos grupos que integram estes cursos EFA, que na sua grande maioria continuam a ser frequentados por mulheres. Em 2002, de acordo com os dados da ANEFA (Araújo e Fernandes, 2002, p. 144), um estudo do perfil da população destes cursos revela que a distribuição por género de pessoas adultas que os frequentam é essencialmente uma população feminina. Aliás, as mulheres, de acordo com esses dados, representam, neste universo, mais de cinco vezes o número de formandos do sexo masculino. Falamos de uma percentagem de 16,5% de homens e 83,5% de mulheres.

Porém, quando falamos da mulher não o fazemos de forma individual. Neste caso concreto interessa-nos a mulher num contexto específico e inserida num determinado grupo. Interessa-nos enquanto ser social. Não podemos esquecer-nos que cada um de nós é “portador de normas, de valores, de maneiras de pensar, de agir ou de sentir; cada um de nós participa, de forma consciente ou inconsciente, (...) no exercício colectivo de um controlo social”

(Lesne, 1977, p. 25). Nesse sentido, importa-nos o grupo na totalidade e a forma como este contribui para o desenvolvimento de cada uma destas mulheres, o modo como as normas e valores que cada uma possui pode influenciar ou não o grupo.

Portanto, é inegável que no decorrer destes cursos EFA há um processo de socialização permanente e não falamos apenas entre os membros do grupo. Esse processo de socialização ocorre de uma forma muito mais abrangente com a própria comunidade, havendo da parte do grupo uma entrega e convivência. Por isso faz todo o sentido falar-se da animação sociocultural e da dinâmica de grupos.

Não faria qualquer sentido falar de todo este processo de socialização entre o grupo e a comunidade se não falássemos da relação entre o formador e os formandos. Na verdade, e tal como menciona Lesne (Idem, p. 35), entre ambos não existe uma simples relação interpessoal de natureza pedagógica, “de carácter formal, momentâneo e artificial”. Concordamos com ele quando menciona que a relação que se estabelece entre formador e formandos é uma relação social

em que intervêm, através e para lá do momento da formação, os quadros sociais reais e os meios historicamente situados em que se forjaram as experiências dos actores em presença, a situação histórico-social determinada que se exerce e efectua a relação da formação (Ibidem).

Este formador acaba por desempenhar, simultaneamente uma diversidade de papéis, tal como poderemos confirmar posteriormente.

Quando falamos de animação e de dinâmica de grupos com adultos que integram cursos EFA temos de relacioná-las, neste caso, com a leitura. Tal como já frisámos, sendo nosso propósito tentar perceber de que forma estes cursos podem ajudar a contribuir para a promoção da leitura, é natural que tenhamos sentido necessidade de conciliar a promoção com a animação. A promoção do livro por si só é insuficiente, daí a necessidade de conciliá-la com a animação. Contudo, temos consciência de que a esta requer um trabalho contínuo.

Neste sentido e direccionando-nos para a leitura, não podemos esquecer-nos, que o leitor é alguém que estabelece modos de relação com as obras e por isso surgem as distintas interpretações e maneiras de ler. Os modos de relação

do leitor com os livros multiplicam-se, tal como as reinterpretações e estas dependem, assim, das experiências de vida de cada leitor. Na realidade, não se pode negar a existência de uma complexa interacção social entre o leitor e os textos.

### **3.2. O grupo no feminino**

Naturalmente, não faria qualquer sentido falar de grupos ou abordar a questão da dinâmica de grupos e tudo o que a ela está associado sem nos referirmos primeiramente ao grupo com quem desenvolvemos este percurso de investigação. O grupo de que falamos e com vivemos um percurso de formação num dos cursos EFA é constituído somente por mulheres.

E falar da mulher é falar de uma série de questões que lhe estão implícitas. Falar da mulher é falar da condição de género e de papéis sociais. Falar da mulher é também abordar a sua situação e a forma como tem sido vista, ao longo dos tempos, pela própria sociedade em geral e em Portugal, em particular. Portanto, sendo este um grupo que engloba mulheres de idades distintas, que vão dos 24 aos 50 anos, facilmente nos apercebemos que, principalmente a formanda mais velha, sente de forma diferente o modo como a sociedade a via há uns anos atrás e actualmente.

Tal como referem Neto e outros (2000, p. 5), quando se aborda a questão do género é necessário que nos questionemos acerca do que é ser homem ou do que é ser mulher. Na verdade, a necessidade de afirmar essa igualdade fez com que houvesse uma desvalorização das diferenças. Quiçá porque o reconhecimento destas diferenças estivesse associado a determinadas desigualdades que se podiam traduzir em binómios domínio/submissão, actividade/ passividade.

Aliás, a existência do reconhecimento da igualdade não implica necessariamente que se eliminem as diferenças entre homens e mulheres. Deve, na verdade, reconhecer-se “a flexibilidade e a plasticidade dos papéis” (Ibidem).

Contudo, de acordo com Puleo Garcia (2006, p. 29), não existe qualquer objecção à ideia da igualdade de todos os homens, enquanto ser humanos.

Todavia, existem algumas reticências quando se fala da igualdade entre homens e mulheres.

Neste sentido, cremos que se poderá estabelecer um certo paralelismo entre estes Neto e outros e Puleo Garcia. Naturalmente, a autora, ao falar desta igualdade, não pretende que homens e mulheres sejam cópias uns dos outros. Ela fala, na verdade, acerca da necessidade de eliminar barreiras que atingem as mulheres na sua integração social (Ibidem). Porém, e segundo Neto e outros (2000, p. 8), estas diferenças entre homens e mulheres tornaram-se também em diferenças de igualdade de oportunidades, que ao longo dos tempos fizeram com que houvesse uma hegemonia dos homens relativamente às mulheres, nas mais distintas áreas da vida social.

E se durante muito tempo a mulher esteve subjugada ao homem, já no decorrer do século XX, ocorrem grandes alterações com os movimentos feministas. Nesta sequência, Almeida (1999, p. 111) faz menção à década de 60 do século XX, como uma época bastante agitada, com o aparecimento dos movimentos estudantis e feministas na Europa democrática e na América do Norte. Com efeito, estes movimentos protestavam contra a supremacia da ordem masculina e patriarcal e reclamavam o direito de uma cidadania total para as mulheres.

De acordo com Puleo Garcia (2006, p. 33), tendo em conta que “los sexos se construyen en una relación dialéctica, los cambios en la vida y da identidad femeninas no podían dejar de producir efectos también en la vida y da identidad de los hombres”.

Também em Portugal a situação das mulheres se altera com a queda do Estado Novo. Contudo, já em 1968 tinham ocorrido algumas alterações, nomeadamente o facto de ter sido concedida à mulher a igualdade eleitoral (Guimarães, 1989, p. 27). Mas, certamente, com as consequências advindas do fim do regime político ocorreram algumas alterações no que diz respeito ao trabalho, à família e à educação. Foi nesta altura que surgiram alguns dos instrumentos que dão azo à construção da igualdade entre homens e mulheres em Portugal. Outrossim, esta igualdade de género está bem patente na organização social que a Constituição da República Portuguesa (CRP) propala. Apesar das várias actualizações que a CRP sofreu, poder-se-á verificar que no seu artigo 9º, alínea h, se refere à igualdade entre homens e mulheres e frisa

no artigo 13º que todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais diante da lei.

Aliás, em 1978 entrou em vigor a Reforma do Código Civil, baseado já nos novos princípios de igualdade, vindo assim substituir o anterior que considerava que a base do matrimónio era o poder marital. Portanto, segundo o Decreto-Lei nº 496/7 de 25 de Novembro, passou a haver um reconhecimento a ambos os cônjuges da liberdade de exercício de qualquer profissão ou actividade sem o consentimento mútuo. Assim, foi extinta a noção e, na verdade, o exercício do poder paternal e de chefe de família por parte do homem.

De acordo com Guimarães (1989, p. 30) poder-se-á considerar, então, que esta data foi “a GRANDE VIRAGEM na história da Mulher portuguesa”.

Não se pode olvidar o facto de que as mulheres, durante muito tempo, estiveram no patamar dos mais pobres. Quando falamos de pobreza referimo-nos, naturalmente, às suas habilitações académicas, demonstrada pelas taxas mais elevadas de analfabetismo; ao trabalho, pela reduzida participação das mulheres no mundo laboral e ainda pela sua condição concreta de doméstica, que representava uma vasta maioria das mulheres.

O Decreto-Lei nº 392/79 de 20 de Setembro reconhece a igualdade entre os cidadãos e recusa qualquer tipo de discriminação que pudesse recair sobre a mulher. Além disso, há uma promoção da igualdade entre homens e mulheres no trabalho, no emprego e na formação profissional.

Com a abertura de Portugal à comunidade internacional, acentuaram-se as grandes diferenças que subsistiam entre a condição de ser homem ou ser mulher. Na verdade, Portugal viveu, até aos anos setenta do século XX, uma verdadeira sociedade patriarcal, em que o homem/marido/ pai era o chefe da família.

Na realidade, é notório que encarando o homem como o trabalhador, o chefe da família e, conseqüentemente, aquele que socialmente geria os interesses da família, a mulher limitava-se a um papel de subjugação, dependência e mesmo inferioridade.

Inserida numa sociedade tipicamente masculinizada, a mulher desempenhava apenas o papel de mãe e, como tal, também a ela lhe cabia o papel de apoio à

família e ainda o de doméstica. Estas eram, por conseguinte, competências tipicamente femininas.

Seria impensável nessa altura, este grupo concretamente frequentar este curso ou pensar em termos de mercado de trabalho. Contudo, actualmente, constata-se, pelo contacto que temos com diferentes grupos que frequentam os cursos EFA que, na sua maioria, são frequentados por mulheres. Portanto, é perfeitamente visível a crescente entrada da população feminina no mercado de emprego e da formação. Efectivamente, a educação é o instrumento básico para a melhoria do estatuto da mulher, bem como para a sua total realização enquanto elemento da sociedade. Existe da parte delas uma necessidade de realização pessoal mas também uma necessidade decorrente de factores económicos. O homem já não é o único elemento que contribui para o sustento da família.

Segundo Almeida (1999, p. 124), as mulheres portuguesas possuíam já, na altura em que efectuou este estudo, as mais elevadas taxas de actividade económica da Europa. Aliás, afirma ainda que “o emprego feminino formal, e sobretudo o das mulheres casadas e das mães com filhos pequenos, é portanto, uma realidade que desde a década de 80 assume contornos muito intensos na sociedade portuguesa” (Idem, p. 125).

Contudo, a nível familiar, as mulheres continuam a desempenhar o papel de maior relevo, quer nos trabalhos domésticos quer na educação dos filhos. Nota-se, portanto, que a mulher passou a acumular outros papéis, além daqueles que sempre teve. Agora, afora o papel de mãe e doméstica, passou a ter também a sua vida e carreira profissional. Há, portanto, uma notória acumulação de papéis sociais pela mulher. Almeida e outros (1998, p. 57), baseados num estudo do Eurostat referem que os homens portugueses são aqueles que menos cooperam nas tarefas domésticas. Portanto, o seu papel continua a ser pouco significativo neste campo.

A este propósito, Almeida (1999, p. 127) faz alusão ao facto de a continuidade com situações do passado no âmbito familiar ser ainda bastante saliente. Embora se verifique este movimento crescente e veloz das mulheres em áreas tradicionalmente masculinas, o mesmo não sucedeu, tal como já frisámos, em relação à entrada dos homens em espaços tradicionalmente femininos. Por

isso é que esta situação acaba por contribuir para que persistam as barreiras e resistências a uma total igualdade de oportunidades.

Por último, importa salientar que os papéis sociais que desempenhamos diferem consoante o grupo a que pertencemos, o local onde nos encontramos ou a época em que vivemos. De acordo com Neto e outros (2000, p. 23) “o grau com que cada um dos agentes de socialização afecta o processo de aprendizagem social depende do papel a ser aprendido, do género do indivíduo e do seu nível de desenvolvimento”. Na verdade, uma parte dos papéis sociais são aprendidos de acordo com o sexo a que pertencemos e são, basicamente, uma aquisição cultural, de acordo com a sociedade em que vivemos. Contudo, não se pode desconsiderar que quer os homens quer as mulheres são actores e construtores de realidades sociais.

### **3.2.1. Definição de grupo**

Devemos-nos, anteriormente, um pouco mais sobre a mulher e a sua condição e situação sociocultural ao longo dos tempos. Contudo, tal como já referimos as formandas que integraram este estudo estavam inseridas num grupo. Como tal, importa agora abordar um pouco mais detalhadamente esta questão.

Cada vez mais nos é exigido pela sociedade que todas as actividades que realizamos sejam concretizadas em grupo. Na verdade, o homem, enquanto ser em relação com o meio físico e social, realiza-se com os outros. Ele é um ser social a partir do momento em que nasce, uma vez que está integrado num grupo, que se pode denominar de primário. Fala-se, certamente, da família. É neste ambiente que cresce e que adquire determinadas pautas conceptuais que acabam por ser determinantes para a sua existência.

Assim, este processo de interacção com os outros é aquele que designamos de processo de socialização. Naturalmente, o processo de socialização é um factor de extrema relevância, não sendo por isso que cada indivíduo perderá as suas características pessoais. Aliás, estas acentuam-se no contacto com os outros, uma vez que todos somos diferentes. A adaptação ao meio circundante é feita em diferentes momentos através dos amigos, da escola e de muitas

outras instituições. Não se pode descurar o facto de que o homem sente necessidade de se integrar em distintos grupos ao longo da sua vida.

Na realidade, este conceito de socialização tem implícito em si mesmo o conceito de grupo. Por isso é pertinente, neste momento, questionarmo-nos acerca do que é, na verdade, um grupo. Como podemos defini-lo? Este conceito é, de certa forma abstracto, daí a dificuldade em conseguir defini-lo com exactidão. Já Maisonneuve (2004, p. 6) chamou a atenção para a complexidade desta definição, bem como da sua natureza.

Em qualquer grupo existem várias pessoas que se relacionam e tem objectivos e metas comuns, mas fora dele torna-se mais difícil encontrar elementos comuns entre cada um destes indivíduos.

Deste modo, de acordo com um simples Dicionário de Língua Portuguesa, um grupo é “um conjunto de pessoas ou objectos, tomados como que constituindo um todo ou unidade; certo número de pessoas reunidas” (Costa e Melo, 1997, p. 932).

Maisonneuve (2004, p. 5), a este propósito, refere que o grupo envolve “conjuntos sociais de variadíssima grandeza e estrutura” em que o “único traço comum (...) consiste na pluralidade de indivíduos e na sua solidariedade implícita”.

Já Shaw (1980, cit. por Alvarez Núñez, 1992, p. 222) refere que uma das razões primordiais pelas quais se forma um determinado grupo é a existência de um conjunto de pessoas com necessidades comuns – afectivas, lúdicas, económicas, entre outras – e que, portanto, se associam para poder solucioná-las.

Tal como observa McGrath (1984, cit. por Jesuíno, 2000, p. 295), “os indivíduos não pertencem aos grupos no sentido se serem partes lógicas (...), mas antes no sentido matemático de «membros de um conjunto»”.

Naturalmente, as pessoas precisam umas das outras. O ser humano é, na verdade, um animal social que precisa estar inserido num grupo para poder viver. De certa forma, o homem ao longo da sua vida surge sempre ligado a diferentes grupos.

Alvarez Núñez (1992, p. 204) apresenta-nos algumas componentes essenciais que um grupo deve possuir. Como tal, devemos ter em consideração um conjunto de pessoas que interagem entre si numa relação directa, através da

qual se influenciam mutuamente; objectivos e metas comuns, partilhados entre todos os elementos. Contudo, isso não impede que dentro desse mesmo grupo haja algum elemento que apresente um objectivo particular. Também as tarefas e as actividades são um factor fundamental para o condicionamento da dinâmica própria de cada grupo. Deve existir outrossim uma estrutura em que cada membro tenha uma função concreta no seio da tarefa que se pretende executar, para que os objectivos comuns possam ser atingidos. Além disso, deve existir um sistema de normas e regras que delimitam e regulam a conduta e as atitudes de cada elemento do grupo. Não se pode olvidar igualmente a existência de uma consciência do grupo, uma percepção deste como sendo uma entidade específica e totalmente distinta, juntamente com o “nós” que une cada um dos membros individualmente.

Poder-se-ia, então, considerar que um grupo é um conjunto de pessoas que se relacionam entre si mas em que cada um desempenha um determinado papel. Contudo, apesar da diversidade de papéis que cada um possa desempenhar no seio desse grupo, os objectivos são únicos, de modo a que todos caminhem na mesma direcção. Cada pessoa acaba por se desenvolver no seio dos mais distintos grupos a que pertence e neles desempenha diferentes papéis e ocupa, sem dúvida, posições distintas. Por tudo isso, pode-se considerar que os grupos são, na verdade, organismos vivos que devem poder transformar-se, progredir e desenvolver-se. Porém, importa ressaltar que um grupo nunca confere permanentemente uma satisfação total e completa a todos os membros.

### **3.2.2. A dinâmica de grupos**

Quando se fala acerca de um determinado grupo, o termo vem agregado a um processo que envolve uma determinada vida e uma força específica. Isto constitui aquilo que denominamos de dinâmica de grupos. De outra forma não poderia ser, uma vez que a palavra *dinâmica* provém do grego e significa força. Esta expressão surgiu, pela primeira vez, em 1944, num artigo publicado por Kurt Lewin, sendo denominada de “Group Dynamics”.

Ainda de acordo com a etimologia da expressão, poder-se-á dizer que a dinâmica de grupos está relacionada com o estudo das forças que influem no seio desse mesmo grupo. Contudo, tal como a noção de grupo, também o conceito de dinâmica de grupos é amplo e polivalente.

Alvarez Núñez (1992, p. 205), baseado no sentido inicial usado por Kurt Lewin, refere-se à dinâmica de grupos como “el conjunto de fenómenos que tienen lugar en la vida de un grupo, como resultado de la combinación de fuerzas desplegadas de su interior y que condicionarían tanto las relaciones del grupo con el exterior como su propia vida interna”. A partir desta definição, o autor pretende realçar o carácter vivo e volúvel de cada grupo.

Na realidade, a dinâmica de grupos permite que se estabeleçam relações humanas mais intensas e que, de certo modo, possam permitir o desenvolvimento das atitudes de cada indivíduo perante os outros elementos do grupo. Aliás, tal como indica ainda Alvarez Núñez (Ibidem) todo e qualquer grupo passa por diferentes fases desde a sua formação, passando pelo seu desenvolvimento.

Também Maisonneuve (2004, p. 23) aborda esta questão, embora se refira a ela num sentido mais lato. Refere, assim, que ela se interessa pelos componentes e pelos processos que tomam parte na vida dos grupos. Contudo é necessário frisar que quando ele se refere aos grupos fala particularmente de grupos em que “os membros existem psicologicamente uns para os outros e se encontram em situação de interdependência e de interacção potencial”.

Na dinâmica de grupos, as respostas que se obtém acabam por surgir a partir não só das experiências de cada um, mas também das vivências em grupo. Neste âmbito, pode-se considerar a dinâmica de grupos como a resposta social à necessidade que cada ser humano tem de novos conhecimentos ou mesmo de desenvolver novas actividades, a partir da colaboração num determinado grupo. Na verdade, através da dinâmica de grupos pretendem-se atingir determinados objectivos. Por isso, poder-se-á, eventualmente, considerá-la como um meio para atingir esses mesmos objectivos.

Quando se fala de dinâmica de grupos, importa igualmente fazer referência a outros conceitos. Um deles é a mudança. Neste caso concreto falamos de mudanças nos hábitos de trabalho em grupo ou mesmo na forma de aprendizagem, de certo modo. Certamente, é normal depararmo-nos com

algumas resistências a essa mesma mudança. Principalmente quando se trabalha em grupo, é habitual que alguns elementos criem maior resistência do que outros. Neste caso especificamente, é perceptível que tal aconteça, uma vez que o comportamento de cada indivíduo se relaciona com a aprendizagem que fez ao longo da vida no seu meio físico e social.

Portanto, para que as mudanças que ocorram não sejam sentidas de forma demasiado brusca, é necessária que haja algo que as mova, que as leve a querer concretizar determinada tarefa. Por isso, consideramos que a motivação é, efectivamente, um factor extremamente relevante neste âmbito. Aliás, está corroborado que a motivação é a chave da criatividade e que vitaliza qualquer tipo de operacionalização (Balancho e Coelho, 1996, p. 17).

Mas, afinal, a que nos referimos quando falamos de motivação? O que é que ela implica? Como é que ela pode influenciar as atitudes?

A motivação, de acordo com Balancho e Coelho (Ibidem), considerada como um processo, é aquilo que provoca e impele para a adopção de uma determinada conduta, que sustém uma actividade e que a oriente num determinado sentido. No fundo, ela é tudo aquilo que desperta, estimula, dirige e condiciona esse comportamento.

Quiçá se possa afirmar que a motivação é a razão que faz com uma determinada pessoa se mova num sentido em detrimento doutro, mas por vontade, ou seja, gerar no outro a necessidade de aprender, de querer saber mais, de querer experimentar.

Embora possam existir diversas teorias relativamente à motivação, não se pode negar que aquela que foi apresentada por Maslow foi, sem dúvida, a mais relevante. Como tal, tal como poderemos constatar através do Diagrama 9, ele defende que todas as pessoas têm necessidades. Essas necessidades são a fonte da motivação. Mais concretamente, sempre que surge uma determinada necessidade, cada pessoa age de acordo com essa motivação para que possa satisfazê-la. No Diagrama 9 podemos, então, encontrar os diferentes tipos de necessidades que surgem hierarquicamente e que deram origem à pirâmide de Maslow.

## Diagrama 9

### Pirâmide das motivações de Maslow



Fonte: Adaptado de Rodrigues, Custódio & Pina-Cabral, J. M. de, 1985, p. 66.

Pode-se, assim, depreender a partir da análise desta pirâmide o aparecimento de cinco tipos de necessidades, que surgem de forma ascendente.

Deste modo, as necessidades que podemos denominar de básicas, que são na verdade as fisiológicas, relacionam-se com a fome, a sede, o sono, a necessidade de descanso mas também de actividade.

Por sua vez, as necessidades físicas e de segurança relacionam-se com uma necessidade que as pessoas têm de estabilidade, protecção, confiança.

Surgem, imediatamente a seguir as necessidades de posse e de amor. Aqui poder-se-á falar da necessidade que as pessoas têm de amor e de afecto, podendo incluir aqui a necessidade de criar amizades, as relações que se criam no dia-a-dia ou mesmo, tal como temos vindo a falar, a necessidade de pertencer a um grupo.

As necessidades psíquicas ocupam o quarto patamar desta pirâmide. Estas necessidades relacionam-se com o respeito e a estima, quer de cada pessoa consigo própria quer com os outros. Além disso, há também uma relação com o facto de as pessoas conseguirem ou não a realização, a aprovação e o reconhecimento dos outros.

Por último, no topo da pirâmide surgem as necessidades de auto-realização. Tal como o próprio nome indica, estas necessidades estão associadas a uma auto-satisfação de cada pessoa para determinados parâmetros.

Tendo em consideração todas as noções mais generalizadas, importa agora situá-las no contexto que temos vindo a abordar – a dinâmica de grupos –, inserido no trabalho desenvolvido com adultos em cursos EFA. Embora a análise de todo o trabalho realizado seja relegada para capítulos ulteriores, importa reflectir um pouco acerca dessa relação.

Consideramos, antes de mais, que quando um professor se depara com os seus alunos deve aprender a conhecê-los e, assim, saber cativá-los. Porém, isso não ocorre meramente com crianças e adolescentes. Quando nos confrontamos com grupos de cursos EFA, adultos que há muito deixaram de estudar, é preciso fazer exactamente o mesmo. Naturalmente, qualquer formador pretende que esse grupo esteja interessado e motivado. Por isso, tem de cativá-los desde logo, ou seja, tal como menciona a raposa de *O Príncipezinho* (Saint- Exupéry, 1996, p. 59) “ter intimidade (...) ter relações de proximidade”. E nesta sequência, concordamos totalmente com Balancho e Coelho (1996, p. 23) quando referem que depois disso basta sedimentar esses laços de afectividade, até porque eles são inigualáveis.

Importa salientar que a dinâmica desenvolvida ao longo da formação com grupos, em cursos EFA, falando de uma forma mais generalizada, deve implicar também uma grande dose de criatividade. Na verdade, a criatividade poderá funcionar como mecanismo para fazer despoletar a motivação no grupo. Aliás, a motivação acaba por funcionar como o motor do comportamento que estes adultos irão adoptar. Tendo estas pessoas uma experiência de vida mais ou menos alargada e um certo distanciamento face à escola e ao ensino, é necessário que os programas, já por si mais flexíveis, sejam abordados sempre de acordo com os interesses do grupo. Além disso, devem possuir sempre um carácter activo e dinâmico para ultrapassar os eventuais momentos

de desmotivação que possam ocorrer em alguns elementos que integram estes grupos.

Portanto, o desenvolvimento destas dinâmicas devem proporcionar, ao grupo em geral, a descoberta e concretização de ideias e competências até então desconhecidas.

### **3.3. A animação sociocultural**

Não se pode falar de animação sociocultural sem antes fazer referência à animação de uma forma mais global. A este propósito, Quintana Cabanas (1992, p. 13) faz referência à definição de animação apresentada pelo belga M. Hicter que afirma que esta deve ser entendida como um conjunto de práticas que procuram ajudar o homem a compreender o ambiente social, económico, político, jurídico e cultural e a tomar consciência dos problemas que se apresentam e dos meios e vontade que existe para solucioná-los. Considera, todavia, Quintana Cabanas que esta definição não é a mais adequada. Como tal, refere que a melhor forma de aceder a este conceito é através da sua dupla etimologia de raiz latina mas fundo grego. O termo animação provém, assim, da palavra latina *anima*, que significa vida, daí que animação seja sinónimo de vitalização, alimento; e da palavra latina *animus* que significa motivação, movimento ou dinamismo. No fundo, animação é dinamização, activação, ímpeto das actividades humanas efectuadas por grupos. Aliás, o mesmo autor (Idem, p. 23) faz alusão à animação como uma prática social que dinamiza efectivamente a sociedade e que acaba por comunicar actividade e entusiasmo a todo o tecido social.

Importa, a propósito deste termo, fazer uma breve referência às suas origens. A animação surgiu em França durante o pós-guerra. Depois de 1945, sentiu-se aí a necessidade de recuperar os valores democráticos europeus arrasados pela ocupação nazi e que o conceito de liberdade voltasse a aplicar-se segundo a tradição humanista ocidental. Como consequência irrompeu, então, em França um vasto movimento de educação popular. Deste modo, e neste ambiente, acabou por surgir a animação enquanto técnica para instigar todo este movimento cultural, consolidada nos anos 60.

No seio da animação, a animação sociocultural é, certamente, a mais conhecida. Não se pode descurar que a animação sociocultural é um campo ainda relativamente recente na área da dinâmica social, uma vez que foi em Maio de 68 que, pela primeira vez, se fundou em França a primeira revista de Animação Sociocultural. De acordo com Perez Serrano (2004, p. 99) desde há apenas umas décadas é que lhe tem sido atribuída maior relevância, por se considerar pertinente para uma melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e também como uma ferramenta essencial para a ocorrência de uma mudança social.

Na verdade, a animação sociocultural é uma ferramenta fundamental e privilegiada na melhoria, e até mesmo nas transformações de âmbito social.

Quintana Cabanas (1993, p. 30) refere-se à animação sociocultural como “una actuación intencional para transformar las actitudes individuales y colectivas mediante la práctica de actividades sociales, culturales y lúdicas, hechas de un modo participativo”. Pretende-se, assim, que as pessoas façam parte de um processo que as transforme em membros activos e protagonistas de uma evolução positiva. Naturalmente, esta evolução implica um crescimento cultural e social, que se apoia no desenvolvimento da comunidade em que esses mesmos indivíduos vivem.

De acordo com a análise de diferentes definições de vários autores apresentada por Miguel Badesa (1995, p. 49), a animação sociocultural é encarada pelos mesmos sob várias perspectivas. Destacamos apenas aleatoriamente parâmetros de alguns autores. Assim, uns consideram-na uma prática social, outros um modelo de intervenção, outros ainda um conjunto de acções. Porém, muitos outros se poderiam mencionar. Nesta sequência, Miguel Badesa (Idem, p. 51) considera que a animação sociocultural é um modelo de intervenção, com certas acções de prática social, dirigidas e destinadas a animar, ajudar, dar vida e colocar em relação cada indivíduo com a sociedade em geral. Acrescenta ainda que esta intervenção se realiza mediante a utilização de instrumentos que potenciem o esforço e a participação social e cultural.

A propósito de animação sociocultural, Trilla fala-nos de um dos conceitos fundamentais que lhe estão subjacentes – a cultura. Neste sentido, o antropólogo Edward B. Tylor (1871, cit. por Trilla, 1998, p. 14) diz que a cultura

é “aquele todo complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad“. Por tanto, esta noção de cultura diz respeito aos conhecimentos, valores, tradições, costumes, procedimentos, técnicas, normas e formas de relacionamento que se adquirem através da aprendizagem. A cultura é, na realidade, a informação que se transfere social e não geneticamente. De acordo com esta visão de cultura, entendemos que a animação sociocultural parte, assim, de um conceito mais amplo de cultura do que aquele que está associado à linguagem corrente. Contudo, para falarmos de cultura é necessário fazer referência à existência de determinados tipos ou classes de culturas. Fala-se, assim, de uma cultura oficial ou dominante, uma cultura de massas e uma cultura popular. Enquanto que a primeira é normativa e estabelece determinados padrões, a segunda está mais relacionada com a produção e o consumo estandardizado. Deste modo, a animação sociocultural encontrou o seu referente na cultura popular. Esta baseava-se em relações de proximidade, o que não acontecia com as outras culturas.

Quando se fala de cultura e de animação sociocultural, importa fazer referência a dois termos que, por vezes, se usam como alternativa. Falamos, assim, da animação sociocultural e da difusão cultural. Contudo, temos de ter em atenção as possíveis confusões que se possam gerar. Quando falamos de indivíduos e comunidades como simples receptores da cultura estamos no campo da difusão cultural. Porém, se aquilo que se pretende é que esses mesmos indivíduos ou comunidade sejam agentes activos da cultura entramos no âmbito da animação. Veja-se a este propósito o Quadro 7, que ilustra perfeitamente o que frisámos anteriormente.

### Quadro 7

#### Animação e difusão cultural

<b>Animação</b>	<b>Difusão</b>
Participação activa	Consumo cultural
A cultura em evolução	Património cultural
Contacto com toda a população	Público composto por uma elite
Progresso	Manipulação

Livre expressão Comunicação aberta Aberta a todos Valorização do grupo Criatividade	Conservantismo Alienação Passividade Triunfo do individualismo Criação artística
---	--

Fonte: Adaptado de Grosjean e Ingberg, 1980, cit. por Trilla, 1998, p. 17.

Além da confusão que se gerou entre estes dois conceitos, também com a democratização da cultura e a democracia cultural aconteceu o mesmo. Assim, a primeira pretende que o nível cultural das massas seja sublimado, tornando acessíveis os bens culturais. No fundo, pretende-se levar o património e a cultura mais erudita às massas, ou seja, permitir o acesso aos bens culturais com a difusão da cultura a toda a comunidade. Aliás, a própria noção de democratização assenta na difusão e não na fruição. Contudo, se a produção está apenas em sectores muito restritos da sociedade essa democratização é difícil. O consumo cultural, tal como refere Trilla (1998, p. 17), democratiza-se mas a definição e a criação da cultura continuam a ser elitistas.

Porém, a democracia cultural apresentaria um outro ponto de vista. Esta está relacionada com a disponibilidade dos meios apresentada para que os indivíduos e/ou grupos possam desenvolver a sua vida cultural, bem como a sua própria identidade cultural. Deste modo, é-nos dito por Grosjean e Ingberg (1980, cit. por Trilla, 1998, p. 17), fazendo referência a vários estudos, que a animação sociocultural implica uma aceitação da democracia cultural. Mas, as suas acções têm apenas significado se cada indivíduo não for meramente um beneficiário desta mesma cultura que adquire mas também dono da definição dessa cultura, que é considerada um movimento. Deste modo, a animação sociocultural acaba por ser um instrumento da democracia cultural, não é apenas um meio de difusão de cultura mas é, acima de tudo, uma via para descobrir as potencialidades das comunidades. A democracia cultural dissolve o conflito e jamais pode abdicar da formação de públicos ou da qualidade.

Nesta óptica, veja-se o Quadro 8, onde Ander-Egg alude a esta dicotomia que temos vindo a discutir.

**Quadro 8**

**Democratização cultural vs. Democracia cultural**

	<b>Democratização cultural</b>	<b>Democracia cultural</b>
<b>Animação</b>	O seu papel institucional tem a ver com a circulação de todo o tipo de discurso cultural, da forma mais eficaz possível.	O papel institucional da animação é o de gerar processos de participação cultural da forma mais ampla possível.
<b>Animador</b>	O animador é um mediador entre a arte e a população. Tem como função passar bens culturais.	O animador é um catalisador que ajuda a desencadear um processo de dinamização cultural.

Fonte: Ander-Egg, 1992, p. 177.

Portanto, pretende-se que a animação sociocultural fomente em cada indivíduo uma atitude mais participativa e que não crie somente meros utilizadores presentes nas várias ofertas culturais. Pretende-se, aliás, que aqueles que, à partida, seriam os destinatários de uma determinada acção sociocultural se tornem em sujeitos activos e participativos.

Tal como Trilla (1998, 23), consideramos que o objectivo motriz da animação sociocultural reside em suscitar nos indivíduos e na comunidade uma atitude aberta e decidida para que se envolvam nas dinâmicas e nos processos sociais e culturais que os afectam.

**3.3.1. A animação sociocultural e a educação de adultos**

Quando falamos de educação de adultos, actualmente, não podemos ter em mente a sua definição clássica, que associava este tipo de educação, essencialmente, à alfabetização. Contudo, e tal como já foi frisado no capítulo inicial, esta noção clássica começa a alterar-se com uma das Conferências acerca da Educação de Adultos, mais concretamente a de Montreal. Tal como vimos, na conferência de Tóquio, posteriormente, a Educação de Adultos é

reconhecida como parte integrante da educação permanente, o que faz com que haja igualdade de oportunidades e se processe o desenvolvimento das diversas dimensões da pessoa humana.

De acordo com a nova concepção, um dos seus principais objectivos está relacionado com a promoção cultural da comunidade.

É notório que, cada vez mais, as actividades socioeducativas ganham maior importância nestes cursos, dado que os adultos vão tendo novas necessidades, de acordo com as alterações que ocorrem também na própria sociedade. A animação sociocultural envolve o reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida em distintos contextos do universo escolar.

Por isso é que em cursos EFA, seguramente, mais importante do que inculcá-lhes novos e mais conhecimentos acerca de determinados temas é despertar neles determinadas capacidades. Falamos, por exemplo, da observação ou mesmo da crítica. Qual é a relevância de lhes inculcar conhecimentos se posteriormente eles não são capazes de opinar e ter uma posição crítica face a determinado tema? Que relevância tem estes conhecimentos se a posteriori eles não conseguem aplicá-los? Essa foi a nossa grande questão a partir do momento em que começámos a trabalhar com este grupo especificamente.

Consideramos, efectivamente, que o trabalho a ser desenvolvido com adultos é um trabalho distinto daquele que se realiza com crianças e jovens. No capítulo inicial referimos que a experiência de vida caracterizava o percurso destes adultos. Portanto, é necessário conhecer de forma mais aprofundada cada indivíduo e ir descobrindo aquilo que ele é capaz de criar, não apenas isoladamente mas também em grupo. Foi precisamente isso que fomos concretizando ao longo deste percurso de formação.

É imprescindível que sejam criados espaços abertos e amplos para que se estabeleça uma relação aberta ao diálogo entre os elementos do grupo e o animador/formador.

Defendemos que, certamente, cada formando adulto, individualmente e em grupo, deve ser preparado ao longo destes cursos para se envolver a qualquer altura em processos de organização de actividades que contribuam, de alguma forma, para o desenvolvimento da sociedade.

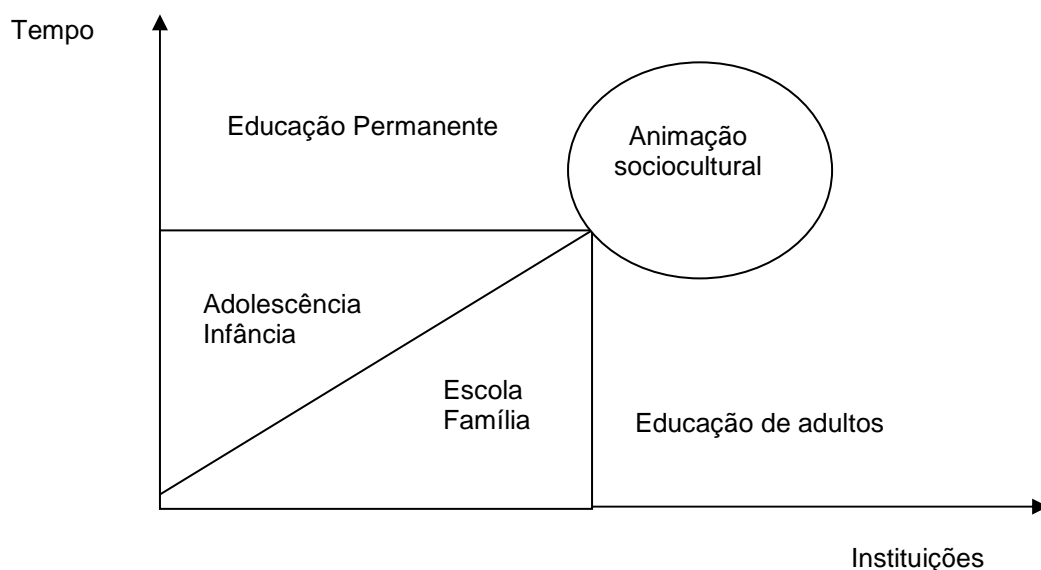
Talvez, deste ponto de vista se possa estabelecer uma certa relação entre a Educação de Adultos e a Animação Sociocultural. Neste âmbito, Quintana

Cabanas (1992, p. 14) considera que a Animação Sociocultural é um modo frequente e muito apropriado para fazer a Educação de Adultos.

Tal como se pode constatar através do Diagrama 10, o conceito tradicional de educação sofreu uma ampliação com o decorrer do tempo e das instituições. Relativamente à variável *tempo*, apercebemo-nos que a educação não está unicamente associada à infância e adolescência das pessoas. Ela acaba por se prolongar pelos vários períodos da vida de cada pessoa, transformando-se, dessa forma, em educação permanente. Tal como se pode verificar também através do diagrama que abaixo se pode observar, a escola e a família não são as únicas a contribuir para a educação. Aliás, ela é administrada por muitas outras instituições sociais, acabando, deste modo, por se realizar uma verdadeira Educação de Adultos.

**Diagrama 10**

**Animação sociocultural e Educação de Adultos**



Fonte: Quintana Cabanas, 1992, p. 14.

O formador/animador deve auxiliar estes adultos para que sejam capazes, acima de tudo, de desenvolver a sua capacidade de aprender a pensar, aprender a actuar e aprender a criar. Foi, de facto, neste sentido que procurámos estimular este grupo.

Na sequência do que temos vindo a abordar, não podemos olvidar algumas noções a que Lesne faz menção. Deste modo, este sociólogo francês fala-nos acerca do adulto e da sua socialização. Assim (1977, p. 32) considera que o adulto é objecto de socialização “na medida em que o mundo social exerce sobre ele uma dominação cultural, uma pressão social, um condicionamento social ou um controlo social, que levam à interiorização de elementos culturais (saberes, saber-fazer, ideias, valores, normas)”. Além disso, considera também que pode ser considerado como sujeito da sua própria socialização, mediante os dados que foi adquirindo através da imposição social e numa interacção incessante com o seu próprio meio sociocultural. E quando se fala do adulto como sujeito da sua socialização, importa salientar um outro conceito defendido pelo sociólogo Pierre Bourdieu: o *habitus*.

Considera-se que o *habitus* está inerente a cada actor social e, de certo modo, define-o, bem como os seus gostos, maneiras de ser e pensar e estilos de vida. Traduz-se, deste modo, em práticas e acções. Na realidade, as determinações sociais não constituem uma mera programação mecanizada do nosso comportamento. O *habitus* será aquilo que podemos designar de princípio da criação, é um efeito social e não genético.

Importa igualmente frisar um outro conceito de Bourdieu – *campo*. Neste âmbito, menciona que é necessário conhecer “d’ une part les conditions sociales de production des protagonistes ou, plus précisément, de leurs dispositions durables, et d’autre part la logique spécifique de chacun des champs “ (1982, p.39). *Campo* e *habitus* são, portanto, aquilo que Bourdieu denomina como os dois modos do campo social (Idem, p. 38).

Depois de termos feito referência ao adulto como sujeito e como objecto da socialização, importa ainda considerar uma outra noção a que Lesne faz alusão. Considera o adulto como agente de socialização, uma vez que exerce também uma determinada acção sobre as outras pessoas. Aliás, refere mesmo que o adulto “a partir da sua posição na estrutura social e nas situações mais quotidianas da existência, desempenha um papel mais ou menos importante”, até porque “todas as pessoas estão potencialmente aptas e apresentar e a transmitir novas formas de agir, de pensar, de sentir” (Lesne, 1977, p. 33).

Por outras palavras, todos estes conceitos estão implícitos na formação desenvolvida com este grupo. Se inicialmente dissemos que estes cursos

devem contribuir para o desenvolvimento das diversas dimensões da pessoa humana, importa que ao longo deste trajecto estes adultos possam situar-se nestas distintas posições: agentes, criadores e receptores. Não podíamos deixar, por isso, que o grupo se limitasse a ser um mero receptor.

### **3.3.2. O papel do animador**

O animador sociocultural acaba por desempenhar um papel que se situa entre o do educador e o do agente social.

O animador é um educador porque procura estimular a acção, o que pressupõe uma educação na mudança de atitudes, independentemente do grau de mudança. Aliás, está sempre patente no animador uma determinada acção educativa, que se exerce sobre os grupos. Daí que se possa dizer que o animador é também um educador social.

Ao animador são atribuídas algumas características que o distinguem, de acordo com Salas Larrazábal (2004, p. 124). Ele é, assim, um educador quando se considera que ele é um dinamizador, um mobilizador. Neste sentido, pode-se, então, considerá-lo um educador, uma vez que ele vai fazer com que, tal como já referimos, haja uma alteração de atitudes, que ocorre desde a passividade até à actividade; um agente social, afinal a animação que ele exerce é sobre os grupos e não sobre indivíduos únicos e esse trabalho conjunto faz com que todos se impliquem nele; e um relacionador, uma vez que tem a capacidade de estabelecer a comunicação entre as diferentes pessoas, grupos ou mesmo comunidades e destes com as instituições sociais e organismos públicos.

Tendo em conta as suas características, não podemos olvidar igualmente que lhe é atribuída uma diversidade de funções: a animação global da vida comunitária; a realização de estudos de situação, actividades ou projectos; a promoção e orientação de grupos de acção e de reflexão; a suscitação e proposta de iniciativas que alterem a situação social e cultural; a programação de actividades e elaboração de planos globais; a formação de pessoas; a certificação de uma relação dinâmica entre todas as pessoas e grupos; o controlo e medição de resultados; a promoção de atitudes cooperativas entre

as pessoas; o despertar as pessoas para o desejo de participação; o suscitar um sentido crítico face á situação social;

Na verdade, ao animador compete a criação de movimento, vida, actividades, tal como está implícito no próprio nome. Importa, então, que este apresente propostas, oriente, seduza, imagine e influencie o grupo com que trabalhe, sem que com isso exerça qualquer género de coação ou imposição.

Quintana Cabanas (1993, p. 172) apontou há alguns anos atrás qualidades que o animador devia possuir e que se focavam em quatro parâmetros fundamentais, tal como se pode comprovar através do Quadro 9. Mostra, assim, que os parâmetros que devem pautar essas qualidades do animador devem ter a ver com a sua personalidade, as suas aptidões ou disposições básicas, as suas atitudes de cariz psico-ético e as suas relações de ordem psico-social.

## Quadro 9

### Perfil do animador

<p><b>Âmbito da personalidade</b></p> <p>Maturidade afectiva, equilíbrio psíquico, satisfação básica, auto-aceitação, confiança em si mesmo, sentido da realidade.</p>
<p><b>Âmbito das aptidões</b></p> <p>Imaginação, ser um homem de recursos, dinamismo, flexibilidade, saber organizar, compreensão dos problemas.</p>
<p><b>Âmbito das atitudes</b></p> <p>Constância, imparcialidade, boa vontade, atitude de serviço, confiança nas pessoas, interesse pelos outros.</p>
<p><b>Âmbito das relações</b></p> <p>Capacidade de comunicação, liderança, ser comunicativo, força sugestiva, espírito de colaboração, tolerância.</p>

Fonte: Quintana Cabanas, 1993, p. 172.

Salas Larrazábal (Idem, p.126) faz menção a três estilos distintos de animadores: o animador autoritário; o animador permissivo; o animador democrático.

O primeiro – o animador autoritário – procura impor a sua vontade, fazendo com que os outros adoptem uma postura semelhante à sua, quer seja em relação ao pensamento quer seja em relação à acção. Este animador considera que as suas ideias são as melhores e que, portanto, a sua opção será realmente a mais conveniente.

Na verdade, este animador consegue que os outros aceitem o seu ponto de vista. Ele sabe a priori para onde e o que quer obter do grupo. Como não acredita na iniciativa desse mesmo grupo também não sente necessidade de estimulá-lo.

O animador permissivo deixa, simplesmente, que o grupo divague. Como tal, o próprio animador acaba por não ter qualquer intervenção nesse processo. Com este tipo de animador surge o aborrecimento, a confusão e, por vezes, a agressividade.

Por último, o animador democrático é aquele que detecta as necessidades do grupo com que trabalha e encontra soluções para os problemas com que se deparam. Naturalmente, este animador acredita que desenvolvendo, deste modo, o trabalho com o grupo poder-se-ão criar maiores recursos, imaginação, apelando à colaboração de todos.

Nesta óptica, é notório que este animador estimula o grupo para que tenham os seus próprios objectivos e tomem as decisões que lhe pareçam ser as mais correctas, esforçando-se para que todos participem de forma responsável.

No fundo, e de acordo com a mesma autora (Idem, p. 130), o animador deve ser uma pessoa dialogante, não autoritária, respeitar os demais, com uma mentalidade aberta, tolerante, propício a estabelecer relações e deter uma visão global dos problemas sociais.

Consideramos, neste sentido, que o animador democrático é, na verdade, aquele que melhor se enquadra nas qualidades definidas por Quintana Cabanas.

### **3.3.3. A animação e a formação de públicos leitores**

Um aspecto que necessitamos ter em consideração relativamente à leitura está relacionado com o desenvolvimento da fluência na leitura. Este é, naturalmente, um ponto de extrema relevância quando se trabalha com crianças e jovens.

Contudo, também nos adultos em que existem dificuldades de compreensão daquilo que lêem, é necessário que exista um trabalho contínuo. Até porque o facto de se fomentar o interesse e o hábito de leitura nos adultos acaba por provocar um efeito positivo, por exemplo, na aquisição de vocabulário.

Consideramos que a animação da leitura em cursos de EFA pode ser um factor extremamente positivo. Se considerarmos muitas das carências leitoras que existem em alguns adultos, a leitura que, em determinados momentos, é realizada pelo formador, pode auxiliar na compreensão oral e criar uma certa envolvência com o texto e com a própria palavra escrita. O formador poderá, de certa forma, ser visto como um modelo e como mediador de leitura, como veremos mais adiante.

É natural que após a vivência de momentos de leitura/ audição em ambientes agradáveis e até um certo envolvimento por parte dos adultos, surja a vontade por parte destes de continuar a ouvir diferentes leituras mas também de saborear a sensação de serem eles próprios a lerem.

Não pretendemos com isto dizer que os adultos que frequentam estes cursos EFA não sabem ler. Aliás, como referimos inicialmente não nos interessa nem é nossa preocupação a decifração de palavras mas a fluência na leitura. Embora muitos destes adultos tenham uma história de vida já considerável, constata-se que a leitura para eles não é mais do que um meio para atingir um determinado fim e, desse modo, apenas é decifrada. Por isso, consideramos que os cursos EFA podem contribuir, através do seu carácter activo e dinâmico, para uma melhoria nesse campo.

Na sequência do que temos vindo a abordar, julgámos que o carácter lúdico das actividades de animação da leitura poderia contribuir, certamente, para que se pudessem formar novos leitores e desenvolver novos hábitos.

### 3.3.3.1. O que é a animação da leitura?

Falámos anteriormente acerca da animação e a sua relação na formação de públicos leitores. Portanto, é pertinente questionarmo-nos acerca do que é realmente a animação da leitura.

Ora, animar ou incitar alguém a ler acaba por ser, de certa forma, um adiantar-se numa aventura em que cada um se converte no protagonista, a partir da identificação com as personagens da ficção. Deste modo, a animação da leitura é uma actividade em que é proposta uma aproximação e um aprofundamento nos livros, de forma criativa, lúdica e aprazível.

Não se pode descurar o facto de que a aprendizagem da leitura é considerada uma competência técnica, ao passo que o hábito de leitura constitui um comportamento. Assim, o prazer interliga-se com o meio envolvente e com as necessidades internas (Domech, Martín Rogero e Delgado Almansa, 1996, p. 20).

Na óptica de Ameijeiras Sáiz (2007, p. 166) animar a leitura é “aproximar o livro de forma fruitiva, para apreendê-lo, para fazê-lo próprio, para que esta interacção leitor-livro permita a formação e o crescimento pessoal”. A mesma autora considera ainda que a animação da leitura está relacionada com a motivação, com o despertar para a curiosidade, com um certo contágio e expansão, um fazer chegar algo ao outro lado.

Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 18) considera, a este propósito, que a animação da leitura não significa simplesmente que se diga a alguém para realizar determinada tarefa, mas mostrar a leitura. Por outras palavras, para este autor a animação implica a abertura de portas e de possibilidades que, por sua vez, podem abrir muitas mais e que permitirão, portanto, a entrada num labirinto intrigante e apaixonante. Posteriormente, e ainda os mesmos autores (Idem, p. 83) acrescentam que a animação da leitura é “el conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos, capaces de comprender mensajes diferentes y de relacionar una historia en su contexto”.

Na verdade, a animação da leitura implica a criação de leitores activos e participativos que, através da leitura, possam satisfazer a sua curiosidade,

obter conclusões e contrastar as suas experiências pessoais com as leituras que realizaram. Isto implica, tal como frisam Domech, Martín Rogero e Delgado Almansa (1996, p. 15), motivar o indivíduo para a participação na vida social, de modo a que deixe de ser um mero consumidor, tal como também já referimos. Deixando de ser, então, esse simples consumidor de bens culturais poderá converter-se, realmente, num sujeito activo e crítico e que estabeleça interações com os livros.

Também Agudo (1984, cit. por Domech, Martín Rogero e Delgado Almansa, 1996, p. 15) considera que a promoção da leitura implica a criação de hábitos, uma educação ou reeducação de percepções e uma criação ou mudança de hábitos.

Deste modo, toda e qualquer actividade que seja desenvolvida no sentido da animação e da promoção da leitura está integrada num processo sociocultural mais abrangente. Não se pode olvidar que através da leitura, os adultos, tal como qualquer outro indivíduo, mantém um contacto com o mundo que o cerca mas também com os outros mundos que alimentam as nossas fantasias e sonhos e que estão inseridos no interior de cada livro e de cada leitura. Assim, através deste contacto entre ambos, o adulto acaba por desenvolver o seu espírito crítico, o que faz com que também acabe por desenvolver a sua capacidade de selecção em relação aos bens e usos culturais.

### **3.3.3.2. O papel do mediador da leitura**

O formador de adultos é, simultaneamente, um mediador e um animador, tal como vimos anteriormente. Mais concretamente, o formador de Linguagem e Comunicação, sempre em consonância com os restantes, deverá ser um mediador da leitura, uma vez que a ele lhe cabe também o papel de demonstrar que a leitura não tem de ser a obrigação a que muitos se acostumaram. É necessário levá-los a ver a leitura como prazer e como uma fruição estética, tal como já referimos no capítulo anterior.

É notório que este formador deve gostar de ler e, por isso, querer também partilhar esse gosto, com o intuito de alterar a possível ausência de hábitos leitores nos formandos. Um não leitor jamais poderia transmitir esse gosto,

esse prazer que a leitura lhe proporciona. Até porque, de acordo com Taquelim (2005, p 93) “o prazer da palavra descobre-se (...) no espaço de afectos que conseguimos construir em torno do objecto livro, e em torno do jogo, do riso”.

O trabalho deste formador, enquanto mediador, reside na aproximação dos livros às pessoas, facilitar-lhes a oportunidade da leitura. Na verdade, não tem a ver com o facto de mandar fazer algo ou impor leituras mas de propor e acompanhar essas mesmas pessoas na descoberta da leitura. Pretende-se estabelecer uma aproximação entre os livros e o grupo, proporcionando-lhes as mais distintas oportunidades de contacto com a leitura. Afinal, “os livros são portas e janelas que se abrem para universos infinitos de possibilidades, onde cada leitor decide o caminho a tomar” (Idem, p. 91).

Este mesmo mediador deve fazer com que o próprio ambiente envolvente seja agradável e possa favorecer o contacto entre os livros e os adultos. De certa forma, esta situação pode suceder no decorrer das sessões de formação. Se um qualquer ruído interfere no decurso da leitura o efeito já não é o mesmo. Como tal, procurámos, sempre que possível que esse ambiente fosse o melhor possível. Além disso, intentámos, uma vez que considerámos este um factor fulcral em todo este processo enquanto mediadores, oferecer-lhes distintas leituras, tal como frisámos anteriormente.

Tal como referimos inicialmente, este formador de adultos deve gostar de ler para que possa contagiar o grupo, transmitindo-lhes, assim, novos conhecimentos e uma imensidão de emoções que absorve através da leitura.

De acordo com Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 30) a um mediador de leitura estão atribuídas determinadas funções. Tendo em conta a nossa posição enquanto mediadores de leitura neste grupo, consideramos que essas funções passam pela criação e fomento de hábitos de leitura estáveis; pela orientação de leituras extra formação; pela coordenação e encaminhamento para leituras de acordo com os interesses de cada adulto e, por último, a preparação, o desenvolvimento e a avaliação de animações de leitura.

Nesta sequência, além das funções que deve exercer, o mediador de leitura deve também possuir alguns requisitos essenciais. Este deve, deste modo, ser um leitor habitual; deve partilhar e transmitir o prazer da leitura e, ao mesmo tempo, mostrar que a leitura não é uma perda de tempo; deve ter a capacidade para promover a participação do grupo nas actividades de leitura; deve ter

também uma certa dose de imaginação e criatividade; deve acreditar firmemente no seu trabalho enquanto mediador e, naturalmente, possuir formação literária, psicológica e didáctica.

### **3.3.3.3. O despertar para hábitos de leitura em adultos**

Cada vez mais se fala da necessidade de despertar e criar hábitos de leitura nas crianças e nos adolescentes, com o intuito de desenvolverem práticas de leitura ao longo da sua vida.

Porém, há adultos que enquanto crianças e adolescentes não tiveram essa oportunidade. Como tal, a leitura não tem qualquer relevância no seu dia-a-dia. Poderão, eventualmente, ser leitores ocasionais. Esporadicamente, poderão ler o jornal ou uma revista mas isso não é, de todo, sinónimo de hábito, até porque, de acordo com Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 9), “na formação dos hábitos de leitura não se é leitor até que se adquira o hábito”.

Na verdade, esses mesmos hábitos de leitura só se adquirem e consolidam aquando da existência de um verdadeiro contacto social entre o leitor e os textos. Assim, através deste contacto, o adulto enquanto leitor poderá reflectir sobre aquilo que leu e, assim, criar uma relação com o texto.

Deste modo, é imprescindível fazer com que esses mesmos adultos sintam necessidade de ler, sintam que a criação desse mesmo hábito os pode auxiliar nas mais diversas áreas do seu quotidiano. Além disso, tal como constatamos no capítulo anterior, esse hábito pode proporcionar-lhes momentos de prazer.

Creemos que esta não é uma tarefa propriamente fácil, principalmente quando falamos de adultos.

Relativamente a este tema, Cerrillo, Larrañaga e Yubero (Idem, p. 18) dizem-nos que a acumulação de experiências de leitura melhora não só o conhecimento da própria linguagem mas também a bagagem cognitiva. Estas são, assim, as condições essenciais para melhorar a compreensão e a própria capacidade de leitura e que, deste modo, poderão despertar para o prazer pela leitura. Posto isto, pretende-se fazer com que a motivação para a leitura seja a própria actividade de ler.

Assim, uma leitura conduz a outra leitura. Por isso é que o papel deste formador e mediador, que abordámos anteriormente, é extremamente relevante neste âmbito. É essencial, e falando de adultos, que este os ajude a descobrir o livro certo para o momento certo. Falando de adultos sem hábitos de leitura enraizados, é necessário o apoio do mediador para que possam fazer essa descoberta. O envolvimento do mediador na leitura é fulcral, principalmente quando se pretendem criar hábitos.

Concordamos inteiramente com este Cerrillo, Larrañaga e Yubero (Idem, p. 31) quando referem que não existe melhor medicina do que os bons livros para criar leitores. Naturalmente, esses livros devem ser seleccionados não só pela capacidade que tem de transmitir mensagens com correcção e qualidade, mas também pela capacidade que possuem para nos emocionar, para nos fazer sentir, sonhar ou mesmo partilhar. Esta foi, sem dúvida, a nossa base de trabalho no percurso realizado com este grupo de estudo. Desde o princípio, tentámos primar por uma selecção cuidada dos livros para as distintas actividades.

Contudo, é importante retermos que para que se possa fomentar a criação e o posterior desenvolvimento de hábitos de leitura em adultos é necessário desenvolver um processo de aprendizagem. E, tal como temos vindo a salientar, os cursos EFA são um excelente meio para o desenvolvimento de todo esse processo, uma vez que a partir deles podemos estimular os adultos para a formação desses hábitos.

Muitas das dificuldades de compreensão na leitura consistem na ausência de uma prática confirmada de leitura. Por isso, cremos que promover a leitura e o despertar para esse hábito passam por uma aproximação, de forma contínua e regular, do leitor ou, eventualmente, potencial leitor do livro e da leitura. Claro que não podemos, enquanto formadores, mediadores e animadores ao mesmo tempo, esquecer-nos de um factor extremamente importante neste processo: as estratégias que podem induzir o prazer lúdico na leitura e, ao mesmo tempo aprofundá-la. Afinal, não podemos esquecer-nos que a leitura pressupõe um diálogo íntimo entre cada um dos leitores e cada um dos textos.

#### **3.3.3.4. Comunidades interpretativas no feminino**

Falar de comunidades interpretativas é falar de um sistema ou contexto capaz de produzir o consenso em volta da escolha da interpretação a ser atribuída a um enunciado ou mesmo a um conjunto de enunciados (Ceia, 2005).

Tendo em conta o tema abordado no segundo capítulo, em que considerámos a importância do leitor no processo de leitura, importa salientar agora que numa determinada comunidade interpretativa a produção de significado se desloca entre o autor e o leitor, capaz de realizar opções interpretativas.

Ainda segundo a óptica de Ceia (2005), a comunidade interpretativa é o ponto de intersecção a partir do qual se constrói uma determinada estabilidade significativa, a partir do momento em que as pessoas que ali se agrupam partilham regras e estratégias de leitura que emolduram a aceitabilidade interpretativa e que permitem, no fundo, que esteja patente a comunicabilidade, o intercâmbio de ideias e a coincidência de interpretações.

Azevedo (2007, p. 154) considera que as comunidades leitoras são entendidas como uma espécie de “célula-base, no âmbito das quais os seus membros interagem, partilhando leituras e significados”. Além disso, considera igualmente que estas comunidades se baseiam nas noções de trabalho colectivo e colaborativo.

Desta forma, e falando de um modo mais abrangente em relação a qualquer género de comunidade interpretativa, consideramos que se caracteriza pela existência de uma comunhão de propósitos, práticas e interesses em relação àquilo que partilham.

Para a construção de uma comunidade interpretativa de leitores, neste caso adultos, é extremamente relevante a partilha por parte do formador do prazer pela leitura. Não se pode descurar que cada adulto tem a sua história de vida, as suas vivências ou não do acto de ler, pertencem a meios distintos, tem uma maturidade díspar de acordo com a sua idade também, e o seu património cultural/linguístico poderá ser igualmente diferente, de acordo com o seu percurso. Contudo, com o incentivo e a descoberta desse prazer pela leitura, cada grupo pode construir um universo de referências comuns pelos livros e pela leitura.

Se esses mesmos adultos lêem e se deparam com a oportunidade de discutir com o grupo em geral ou apenas com alguns dos seus elementos, podem aperceber-se da forma como eles reagem às leituras e do modo como os próprios textos agitam as suas emoções. Portanto, existe aqui a possibilidade de todos experimentarem uma determinada relação afectiva com cada texto e, posteriormente, poderem partilhar com os outros os motivos pelos quais se envolveram ou não com aquele texto. Aliás, a discussão em torno daquilo que se leu pode ajudar a uma revelação das representações sociais de cada indivíduo.

Importa reter que o termo comunidade interpretativa é originário dos estudos literários. Esta noção foi introduzida pelo teórico literário Stanley Fish, referindo-se o mesmo à formação de áreas socioculturais de relacionamento com a literatura. É importante lembrar que Fish é o principal divulgador no mundo anglo-americano da “reader-response criticism” ou, por outras palavras, da teoria da recepção alemã. Tendo em consideração o que abordámos no capítulo anterior acerca desta teoria, apercebemo-nos que embora possam existir alguns pontos discordantes entre os críticos da escola alemã e os da escola americana, ambos concordam com a importância do leitor na determinação do sentido do texto.

A propósito da comunidade interpretativa, Fish considera que esta produz textos e determina a forma daquilo que é lido. Neste sentido, o mesmo autor (1994, p. 327) afirma, sem dúvida, que “interpretation is not the art of construing but the art of constructing. Interpreters do not decode poems: they make them”. Apercebemo-nos, então, que Fish e a “reader-response criticism” não consideram o leitor com um restrito papel de tradutor ou intérprete mas como um interpretador que recorre à criatividade com o intuito de modificar esse sentido, ou seja, não é um mero descodificador mas um construtor de sentidos. Portanto, todo e qualquer leitor pode ser, de certa forma, em algum momento, um crítico. Porém, é impensável a existência de crítica se não for resultado de um acto de leitura até porque esse mesmo acto é a origem da crítica. E, na verdade, a escrita revela-se através do acto de leitura.

Aliás, de acordo com Fish, cada comunidade interpretativa gera os seus critérios a partir das estratégias discursivas dos seus escritores. Assim, embora se confirme que esses critérios não residem exclusivamente em elementos

intrínsecos do texto, verifica-se que a distribuição desses mesmos não se reduz a meras atitudes que os leitores possam adoptar, independentemente da forma como está constituído o texto.

Nos textos de Stanley Fish e de Janice Radway o termo comunidade interpretativa é usado com o intuito de explicitar a uniformidade da leitura numa comunidade interpretativa, ou seja, experiências de leitura partilhadas tendem a interpretações igualmente partilhadas.

Na verdade, Radway faz uma breve menção a Fish. Ela (1991, p. 8) refere “I agreed at the outset with Stanley Fish’s claim that textual features are not an essential structure upon which an interpretation is hung but rather are produced through the interpretive process”. Porém, menciona também que pelo facto de Fish ter desenvolvido esta noção de acordo com a crítica literária da academia, o conceito acaba por não ter sido suficientemente teorizado para lidar com as complexidades dos grupos sociais ou para explicar o modo como, quando e porquê que se constituem precisamente como comunidades interpretativas.

Na verdade, não podemos olvidar-nos que estamos a trabalhar com um curso EFA constituído apenas por mulheres, tal como temos vindo a frisar, e que nesse grupo foi desenvolvido todo um trabalho em volta da leitura, do livro e dos seus hábitos. Como tal, importa perceber a relação que se estabelece entre a mulher e a leitura. E neste momento é pertinente questionarmo-nos se por acaso as mulheres com distintas trajectórias familiares se aproximam na forma de ler. Ou, se pelo contrário, se distanciam nessa leitura. Ou mesmo, como é que elas vêem a leitura e qual o significado que esta tem nas suas vidas.

Radway é, indubitavelmente, uma das autoras que contribui para afirmar a diferença entre o leitor explícito e o leitor real, demonstrando a dissociação existente entre a ideologia patriarcal do romance de cordel e as leituras emancipatórias realizadas pelas suas leitoras. Aliás, ela dá atenção às práticas de leitura das mulheres, mostrando como as suas leituras são formas de afirmação identitárias. Aliás, ela afirma que “the women join forces only symbolically and in a mediated way in the privacy of their individual homes and in the culturally devalued sphere of leisure activity” (Idem, p. 212).

Não se pode descurar que na obra de Radway, as mulheres leitoras colocam ênfase nos prazeres que o próprio acto da leitura lhes confere. Na verdade, a

leitura é valorizada pelas mulheres, uma vez que lhes permite uma experiência distinta da sua própria existência. Esta experiência surge não apenas com o intuito de provocar o relaxamento da tensão produzida por problemas diários e de responsabilidades, mas cria um momento e um espaço em que essas mulheres podem encontrar-se com elas mesmas, preocupadas com as suas necessidades pessoais, desejos e prazeres. Aliás, a experiência de leitura é, de certa forma, um meio de transporte ou fuga para o exótico ou para aquilo que é diferente (Idem, p. 61). Na verdade, esta experiência acaba por ir ao encontro do desejo óbvio de fazer algo diferente de uma rotina diária. Aliás, o subtítulo do seu livro *Women, patriarchy and popular reading*, à luz das suas investigações, apresenta como principal motivação dos leitores a necessidade de fuga das pressões do quotidiano. A mulher encara mesmo o acto de leitura como “combative and compensatory” (Idem, p. 211), o que demonstra que estes textos são vitais para estas mulheres e sustentam parte do seu dia-a-dia. Deparámo-nos com algumas semelhanças entre o grupo de estudo de Radway e o nosso, tendo em conta os principais motivos apresentados para a leitura. Os principais motivos apresentados por estas mulheres deparam-se, tal como já vimos, com a necessidade de relaxar, de prazer e tempo pessoal, de fuga e ainda com o intuito de obter informações acerca de lugares e tempos longínquos. Alguns dos elementos do nosso grupo de investigação, embora já no decurso desta, expressaram mesmo que quando se envolvem na leitura tudo à volta parece desaparecer, incluindo mesmo os filhos. Vão adiando algumas tarefas porque não conseguem parar a leitura que lhes confere prazer. Da mesma forma, tal como acontece com as mulheres de Smithton, que tentam transmitir aos filhos o valor da leitura. Apercebemo-nos igualmente que neste grupo, alguns destes elementos começaram a incentivar os filhos nesse sentido, bem como orientando essas mesmas leituras. Constata-se, assim, a influência da mulher enquanto mãe nesta orientação de leitura. Portanto, se ela gosta e sente prazer nessa leitura é perfeitamente normal que procure transmitir esse tipo de sentimento para os filhos.

Não podemos descurar que apesar de o meio social deste grupo ser idêntico, todas serem casadas, a forma como cada uma vive as suas leituras é sempre distinta de acordo com as suas experiências. Mas isso não impede que

partilhem ideias acerca das mesmas. Aliás, uma pode chegar à conclusão que outro elemento se identificaria perfeitamente naquela leitura.

Efectivamente, a leitura não deixa nunca de ser uma actividade social.

### **3.4. Considerações finais**

Na realidade, não se pode negar que, apesar de haver, actualmente, uma maior consciência de igualdade, conservam-se ainda na nossa sociedade as matrizes culturais com uma prevalência do masculino sobre o feminino ou ainda se quisermos do poder paternal sobre o maternal. Essa prevalência está também presente nas próprias práticas e representações sociais e sobre as relações que se estabelecem entre homem e mulher. Apesar da crescente participação das mulheres nas mais diversas áreas, as que integram estes cursos EFA continuam ainda, de uma forma geral, submetidas a uma posição hierárquica inferior e dependente em relação aos homens.

Afora estas discrepâncias entre sexo masculino e feminino, a mulher, e tal como fizemos menção no início deste capítulo, está também sujeita a um processo de socialização permanente enquanto ser social. Temos de ter em conta que a sua incorporação nestes cursos EFA e o contacto com diferentes agentes socializadores, nomeadamente os formadores e outras pessoas que com elas contactam quotidianamente no seio do curso, acaba por contribuir para um maior enriquecimento e valorização desse processo de socialização, uma vez que este implica uma aprendizagem. Porém, não se pode olvidar e é necessário ter sempre presente que os valores de cada uma destas mulheres estão também muito ligados ao local de onde vêm e às pessoas com quem contactam diariamente nesse meio.

Quando falamos de animação sociocultural no contexto dos cursos EFA apercebemo-nos de que esta acaba por exercer, de certa forma, uma intervenção educativa, entendendo-se a educação como um conceito global que encerra um processo de aprendizagem permanente. Neste âmbito, a animação sociocultural contribui para a formação integral de cada elemento do grupo, ajuda a desenvolver o seu espírito crítico bem como a sua capacidade de expressão e também não se pode descurar, naturalmente, o contributo que

exerce no apoio à participação social, uma vez que a animação se concretiza para o exterior.

Além dos contributos que a animação sociocultural acarreta para estes cursos, a dinâmica de grupos acaba igualmente por contribuir para que se estabeleçam relações mais profundas ou mais sólidas e que, de certo modo, permitam que cada um dos elementos possa enriquecer-se.

Tendo em conta alguns aspectos com que nos deparámos nestes cursos, nomeadamente as dificuldades, nomeadamente a baixa auto-estima e os baixos níveis de escolarização, é natural que as suas competências de leitura necessitassem de um trabalho mais intensivo por parte dos formadores, mais concretamente do formador de Linguagem e Comunicação. Por isso, consideramos que ele deve, assim, congrega os distintos papéis de formador, mediador de leitura, animador.

Em suma, o formador deve ter em consideração o próprio contexto social em que o curso está integrado, bem como cada um dos seus elementos, conhecer as competências e hábitos de leitura destes, bem como a forma como cada um age em grupo, para que o trabalho a desenvolver no âmbito da leitura contribua, efectivamente, para o crescimento de cada um a todos os níveis.

Afinal, tal como salienta Rolande Causse (2000, cit. por Azevedo, 2007, p. 150) “ler é uma experiência social que, estimulando e desenvolvendo a curiosidade, nos torna argutamente atentos às emoções, permitindo-nos encontrar o Homem na pluralidade dos seus aspectos e vivências”. Por isso mesmo é que o desenvolvimento das competências e dos hábitos de leitura assim como dos níveis de literacia nestes adultos, e mais concretamente nestas mulheres, lhes permitirá, certamente, sentirem-se vivas e activas, ao mesmo tempo em que acabam por ser criadoras e ter uma postura mais reflexiva.

## **2ª PARTE – Fundamentação empírica**

## **Capítulo 4 – As metodologias**

#### 4.1. A investigação qualitativa

A opção entre a investigação qualitativa/ naturalística ou quantitativa está, de certa forma, relacionada com o papel do investigador. A distinção entre estes dois tipos de investigação baseia-se não tanto nas metodologias a que recorrem, mas na forma como acedem ao conhecimento.

Na realidade, a investigação qualitativa não se baseia em processos ou em quaisquer procedimentos estatísticos. Estes procedimentos são característicos da investigação quantitativa. De acordo com Afonso (2005, p. 14), a abordagem quantitativa “pressupõe-se objectiva, uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem matemática analítica, da estatística e da categorização lógica”

A investigação qualitativa está relacionada com experiências vivenciadas e a compreensão das mesmas, comportamentos, emoções, sentimentos, assim como os respectivos contextos em que ocorrem e a forma como se concretizam. Deste modo, é crítica e reflexiva. A base deste tipo de investigação é, fundamentalmente, interpretativa.

Nesta sequência, Afonso (Ibidem) considera que a investigação qualitativa se centra em “contextos singulares e nas perspectivas dos actores individuais”. Na realidade, neste tipo de investigação há uma preocupação com “a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”.

Neste seguimento de ideias, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) atribuem à investigação qualitativa cinco características. Porém, frisam que estas podem não estar na globalidade de todas as investigações que se denominam de qualitativas. Está, na verdade, relacionado com uma questão de grau.

Consideram, assim, estes autores (Ibidem) que a investigação qualitativa tem como fonte directa dos dados o ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento. Portanto, toda a informação é obtida através de um contacto directo com os sujeitos sociais da sua investigação. Toda a informação que recolhe é posteriormente analisada e interpretada, o que vai constituir o instrumento-chave da sua análise.

Não podemos olvidar que existe uma preocupação com o contexto em que ocorrem as acções porque é o contexto que nos ajuda a compreender a evolução ou estagnação que possa ocorrer dos sujeitos sociais. Não falamos meramente do contexto físico que envolve o grupo. É extremamente importante manter a relação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal para entender o contexto social, os comportamentos.

Enquanto formadores do módulo de Linguagem e Comunicação nestes cursos EFA atribuímos grande importância aos contextos. Contactando quotidianamente com estes adultos estamos perfeitamente inseridos no seu ambiente. Por isso, esta investigação contribuiu para que, através de diferentes métodos, pudéssemos analisar com maior profundidade todo um trabalho desenvolvido em grupo.

Bogdan e Biklen (Idem, 48) mencionam outrossim que a investigação qualitativa é descritiva. Efectivamente, nesta investigação há apenas lugar para as palavras e para as imagens. Na verdade, na investigação qualitativa, e tal como se poderá constatar a posteriori, fazem-se transcrições de entrevistas, de diários de campos, apresentam-se fotografias e fazem-se análises de conteúdo. Na verdade, o nosso quotidiano é preenchido de todos estes momentos. Acima de tudo, trabalhamos com a palavra e não com números.

Uma terceira característica desta investigação é o facto de existir um maior interesse, por parte destes investigadores, pelo processo do que propriamente pelo resultado ou o produto final (Idem, p. 49). Na realidade, e detendo-nos mais propriamente sobre o nosso trabalho, importa mais a forma como se vão ou não alcançando os resultados do que estes na sua forma final. Qual o interesse de ter o produto final se não sabemos como é que se chegou lá? A riqueza reside precisamente em analisar e interpretar a forma como os sujeitos sociais vão reagindo ao longo de todo o percurso e a forma como vão ultrapassando ou não os diferentes obstáculos.

A quarta característica apontada por estes autores está relacionada com a análise indutiva dos dados que é feita pelo investigador (Idem, p. 50). De uma forma genérica, uma análise indutiva implica que se parta de um raciocínio particular para uma raciocínio genérico. Há, no fundo, um caminhar do particular para o geral. Na verdade, as hipóteses vão-se construindo à medida que os dados vão surgindo.

Por fim, na investigação qualitativa o significado é fundamental (Ibidem), dado que permite ao investigador compreender como os distintos sujeitos sociais encaram e interpretam as suas vivências.

Com efeito, após termos falado um pouco de forma mais abrangente, importa ressaltar que a nossa opção pela investigação qualitativa se relacionou com o nosso campo de estudo. Na verdade, considerámos profícuo o estudo da leitura nestes adultos pouco escolarizados, tentando compreender outrossim de que forma é que se podem alterar determinados comportamentos, nomeadamente através dos cursos EFA. Pareceu-nos, portanto, mais adequada esta abordagem, feita a partir da construção de distintos percursos de vida e dos seus contextos, das fotografias que retratam esses acontecimentos, dos nossos diários de campo enquanto investigadores e ainda de uma investigação etnográfica conjugada com a investigação-acção.

Efectivamente, consideramos que esta abordagem permite a construção de um modelo teórico de interpretação, de uma conexão entre os adultos e as diferentes formas através das quais os podemos apoiar na promoção da leitura. Tal como temos vindo a salientar, não podemos pensar exclusivamente nas crianças. É importante que aqueles que possuem reduzidos níveis de escolaridade possam ter acesso a tudo isto e, por isso, nada melhor, do que fazê-lo através destes cursos.

Neste seguimento, procurámos, mais do que proceder a qualquer tipo de avaliação estatística, realizar uma investigação que explorasse as relações que se estabelecem entre estes adultos e a leitura e os papéis sociais que daí advém. Naturalmente, tentámos ainda compreender de que forma é que tudo isto interfere ou modifica o seu quotidiano e as suas aprendizagens ou experiências anteriores.

Acima de tudo procurámos optar por uma metodologia que articulasse teoria e prática para abordar um objecto, fazendo com que houvesse uma coexistência entre a linguagem da experiência, de estar e pensar no trabalho de campo, ao longo do nosso dia-a-dia com a linguagem da teoria. Afinal é esta que nos permite objectivar e racionalizar o que ocorreu ao longo deste ano, nesta relação entre o grupo e a leitura.

#### 4.1.1. A investigação-acção

Tal como frisámos inicialmente e também no decorrer deste capítulo, uma das nossas opções metodológicas recaiu sobre a investigação-acção, uma vez que, acima de tudo, o nosso trabalho diário se constrói a partir de uma melhoria contínua das actividades que vamos realizando, em contacto com os grupos. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 292), “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”.

De acordo com Foufe Quintas e Sánchez Castaño (1998, p. 208), o conceito de investigação-acção nem sempre foi linear e sofreu várias alterações com o decorrer dos tempos, de acordo com as contribuições dos contextos socioculturais.

Tendo em conta as numerosas definições acerca deste conceito, o mesmo autor (Ibidem) acaba por agregá-las, salientando os pontos comuns ou essenciais em que os vários autores estão em conformidade.

Assim, tal como já foi de certa forma salientado, esta é uma investigação que pretende transformar e, simultaneamente, melhorar uma realidade social. Aliás, sendo esta uma realidade dinâmica e que nunca está plenamente concluída, é sempre possível ir estabelecendo estas alterações. É precisamente isso que procuramos realizar com este grupo, tal como temos vindo a defender. Entendendo a leitura como um processo contínuo e duradouro, é necessário trabalhá-la para alterar a relação entre ela e estes sujeitos sociais.

Tal como mencionámos no capítulo 3, o ser humano é um ser social e, como tal, é necessário estabelecer relações entre o grupo e todos aqueles que estiverem envolvidos com ele neste contexto. Neste caso, as mudanças na realidade social afectam todo o grupo. Por isso não podemos descurar que há um incessante processo de interacção não só entre os elementos do grupo mas também com outros sujeitos sociais externos que, de certo modo, possam estar envolvidos.

Nesta sequência, é certo que se pretende contribuir para que o grupo seja autocrítico e que se envolva, efectivamente, nos processos de transformação social, conferindo-lhes uma maior independência e liberdade para transmitirem

as suas ideias e compreenderem os motivos para gostarem ou não daquilo que fazem.

Ela é também, certamente, participativa, na medida em que as pessoas que nela se envolvem pretendem contribuir para uma melhoria continuada da sua prática. Além de se aperfeiçoar esta prática, contribui-se para que aqueles a quem esta prática se direcciona possam ultrapassar as dificuldades que vão surgindo.

Perez Serrano (2004, p. 108) refere que a investigação-acção “considera al práctico como un investigador privilegiado de su propio trabajo, defendiendo los problemas que han de ser investigados y cuya solución debe reflejarse en su propia práctica”.

Afonso (2005, p. 75) faz referência a cinco características que se evidenciam neste tipo de investigação: é uma investigação que se realiza pelas pessoas que estão directamente envolvidas na situação social que é objecto de pesquisa; relaciona-se com questões práticas do dia-a-dia; esta abordagem implica o respeito e a adaptação aos valores e às condições de trabalho na organização; a presença de uma grande escolha metodológica relativamente às técnicas de recolha e ao tratamento de dados e, por último, a constância num empenho continuado para estabelecer relações, ligações e até mesmo confrontos entre acção e reflexão.

Na realidade, não podemos descurar que é através da reflexão que nos é possível abrir novas portas para a acção e que é ela também que nos permite ir fazendo novas descobertas direccionadas para a acção. Porém, na outra face temos a acção que vai dar azo a uma nova análise acerca da reflexão que deu origem àquela acção. Este acaba por ser, de certa forma, um ciclo permanente. Na verdade, só podemos melhorar a prática a partir da reflexão mas esta acabará sempre por nos conduzir a novas práticas.

Não podemos deixar de fazer referência à analogia, embora com perspectivas distintas, que Perez Serrano (1990, cit. por Foufe Quintas e Sánchez Castaño, 1998, p. 221) estabelece entre a investigação-acção e a animação sociocultural, uma vez que ambas se direccionam para o estudo da realidade social. Considera, assim, neste sentido que a investigação-acção pode auxiliar o animador sociocultural a desenvolver estratégias e métodos para actuar de forma mais adequada; reconhecer e apontar espaços para fomentar o

desenvolvimento social; facilitar dinâmicas de trabalho adequadas à construção de grupos sociais; proporcionar técnicas e instrumentos de análise da realidade.

De certa forma, o animador sociocultural, de quem falamos no capítulo 3, é um elemento fundamental em todas estas alterações sociais. Enquanto formadores e animadores face a este grupo consideramos que o nosso papel é extremamente importante para o fortalecimento destes sujeitos sociais.

#### **4.1.2. A investigação etnográfica**

Complementando a investigação-acção, de que falámos anteriormente, recorreremos igualmente a estudos etnográficos.

Segundo Atkinson e Hammersley (2000, cit. por Afonso, 2005, p. 64) “os estudos etnográficos caracterizam-se por centrarem o foco da investigação na exploração da natureza de fenómenos sociais específicos”. Portanto, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 59), é o recurso ao “conceito de cultura, independentemente da sua definição específica, como principal instrumento organizativo e conceptual de interpretação de dados que caracteriza a etnografia”.

Também Caria faz alusão à concepção de Iturra acerca da etnografia. Refere que este a encarava como “uma experiência de vida feita de momentos e episódios significativos, críticos e marcantes na biografia do investigador” (Caria, 2002, p. 11).

Efectivamente, a etnografia implica que se compreenda o outro nos seus contextos sociais. Foi precisamente isso que procurámos fazer desde o primeiro contacto que estabelecemos com este grupo, objecto da nossa investigação

Contudo, para que seja possível compreender o outro é necessário “ «viver dentro» do contexto em análise, apesar de não se transformar em autóctone” (Idem, p. 12). O investigador precisa estar inserido no meio para poder compreender mas tem de manter um certo distanciamento para poder racionalizar as suas experiências. Por isso, a etnografia implica a existência de um período mais longo de permanência no terreno.

Tendo em conta o que frisámos anteriormente e o facto de que a etnografia pode ser vista como uma experiência que se constrói a partir de múltiplos momentos e episódios para o investigador podemos considerar este último o principal instrumento de recolha de dados. Podemos encará-lo desta forma uma vez que a sua observação é participante.

Na verdade, os procedimentos etnográficos assemelham-se bastante à investigação-acção, tendo em conta esta observação participante. Não podemos olvidar que este tipo de observação recai sobre os “comportamentos dos actores, na medida em que manifestam sistemas de relações sociais, bem como sobre os fundamentos culturais e ideológicos que lhes subjazem” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 196).

#### **4.1.2.1. Histórias de vida**

As histórias de vida ou os retratos sociológicos são, de certa forma, um modo de reorganizar a história de um ou mais sujeitos sociais, tentando estabelecer correlações entre os diferentes momentos ou acontecimentos ao longo da sua vida e que o moldam. A construção destes retratos permite-nos também compreender as facetas do comportamento de cada um destes sujeitos.

Na verdade, a partir do recurso às histórias de vida pretende-se encontrar uma congruência na relação que cada sujeito estabelece perante as múltiplas experiências, os acasos, as dinâmicas e até mesmo os contextos que pautam a vida de cada um. Não podemos esquecer que em cada história de vida é possível encontrar os valores individuais que distinguem cada pessoa, mas também valores sociais e culturais. Por isso mesmo, “la connaissance intégrale de l’homme devient la connaissance intégrale de l’autre. Collectif social et universel singulier s’éclairent réciproquement” (Ferrarotti, 1990, p. 59).

Com efeito, nestes retratos sociológicos, é pedido a cada “indivíduo que se conte, que descreva a sua história pessoal”. São, assim, uma forma de revelar um “certo vivido social” (Poirier, Clapier- Valladon e Raybaut, 1999, p. 249).

A partir das histórias de vida, os diferentes sujeitos têm, deste modo, uma atitude reflexiva e crítica que lhes permite fazer a selecção de memórias e recordações e ao mesmo tempo atribuir-lhes um significado. Essa atitude pode,

eventualmente, conduzi-los a novos comportamentos. Existe, de certa forma, nesta reflexão uma articulação entre o passado, o presente e o futuro, na medida em que se conjugam memórias, experiências actuais e iniciativas futuras.

Não podemos esquecer-nos que, e de acordo com Ferrarotti (1990, p. 61)

chaque individu ne totalise pas directement une société globale;  
il la totalise à travers la médiation de son contexte social  
immédiat, les groupes restreints dont il fait partie, puisque ces  
groupes sont à leur tour agents sociaux actifs qui totalisent leur  
contexte

Porém, importa salientar igualmente, tal como referem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (Idem, p. 26) que a história de vida cria “um “acto” de pesquisa, implicando não somente a pessoa do locutor, não somente a sua envolvência social, mas também a pessoa do investigador, que realiza a entrevista, e o seu próprio meio sociocultural”.

Na verdade, para se construírem as histórias de vida é necessário a priori passar por uma fase de entrevistas, que na nossa investigação foram semi-directivas. Considerámos que este tipo de entrevista era o mais apropriado de acordo com os nossos objectivos. Desta forma permitíamos que os discursos de cada uma das entrevistadas fossem amplos e com a profundidade adequada, sem deixar de conduzi-las ao longo dos objectos de estudo, que inicialmente delineámos, através de um guião (anexo 3).

Ainda a propósito das entrevistas biográficas, Ferrarotti (1988, p. 27) refere que estas são “uma interacção social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos”.

Sendo o nosso grupo constituído por treze elementos não era possível fazer uma análise exaustiva de todas as suas histórias de vida. Assim, optámos por tentar seleccionar aquelas que melhor poderiam caracterizar o grupo na totalidade, abrangendo diferentes comportamentos a partir daquilo que lhes era comum – curso EFA. Neste sentido, seleccionámos cinco histórias de vida que espelham os diferentes comportamentos, tal como se pode verificar a partir do capítulo 6 e na sua globalidade no anexo 4.

Naturalmente, aquilo que é individual de cada uma é relevante para podermos compreender os distintos comportamentos a partir do momento em que se unem através da presença neste grupo. Porém, a selecção que fizemos

baseia-se nos seus comportamentos, reacções, atitudes perante todas as iniciativas que conduzimos, através do módulo de Linguagem e Comunicação, no sentido da promoção da leitura e dos seus hábitos.

O primeiro retrato sociológico diz respeito a uma formanda sem hábitos de leitura e que, a partir da sua prática no módulo de Linguagem e Comunicação, despertou e começou a desenvolver hábitos leitores, tomando a iniciativa.

O segundo retrato refere-se a uma formanda que vinha desenvolvendo o hábito de leitura mas que decresceu após o seu casamento, mesmo estando neste curso EFA. Porém, a sua motivação foi direccionada para a dinamização de outras iniciativas no âmbito da leitura neste módulo.

O terceiro retrato espelha o percurso da formanda mais velha do grupo e o significado que a leitura adquire no seu percurso de vida.

O quarto retrato apresenta-nos uma formanda com um percurso oscilante e inseguro, a todos os níveis, em que há uma clara ausência de hábitos de leitura ou motivação para que estes se criem. Apesar da sua participação nas iniciativas propostas não se envolve da mesma forma que os outros elementos do grupo. Existem outrossim dificuldades com a língua que não consegue ultrapassar.

O último retrato revela um percurso também oscilante, embora distinto do anterior. Neste caso existem igualmente dificuldades com a língua mas verifica-se a presença de motivação para ultrapassar essas dificuldades através da leitura.

Importa ainda frisar que, por uma questão de ética, e no sentido de salvaguardar as identidades e a privacidade de todas as pessoas implicadas nestes retratos sociológicos, os seus nomes bem como os das localidades, instituições e bibliotecas são fictícios. Esta é a forma mais adequada para não causar qualquer transtorno ou prejuízo a todos aqueles que directa ou indirectamente estão envolvidos nestes retratos que analisámos.

Os nomes das pessoas foram seleccionados aleatoriamente, as localidades foram substituídas por nomes de árvores, os das bibliotecas por cores e as instituições e outras empresas por nomes de flores. Optámos por seleccionar a cor e os elementos da natureza – árvores e flores – de modo a que a leitura se tornasse mais agradável, criando ao mesmo tempo uma maior harmonia com o contexto envolvente.

#### 4.1.2.2. Fotografia

O recurso à fotografia conjuga-se com uma observação participante. Neste sentido, e tal como frisam Bogdan e Biklen (1994, p. 189), ela é, muitas vezes utilizada como “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir”.

Porém, não podemos ficar com a ideia de que as fotografias correspondem às nossas respostas, elas são apenas mais um utensílio no decorrer do processo de investigação como apoio para chegar às respostas. Não podemos olvidar que, e ainda segundo os mesmos autores, a fotografia “deve ser entendida como um produto cultural e como uma produtora de cultura” (Idem, p. 191).

Eventualmente, poder-se-á pensar que a presença de uma máquina fotográfica perante o grupo poderá causar alguma inibição. Porém, consideramos que esta presença, de uma forma geral, não provoca qualquer tipo de embaraço ao grupo, uma vez que este é procedimento normal sempre que decorrem actividades. Todas elas devem ficar documentadas, daí que as máquinas fotográficas sejam uma presença habitual. Aliás, são também, muitas vezes, os próprios elementos do grupo que registam alguns momentos dessas actividades. Além disso, este tipo de documentação não é exclusivo deste módulo. Ele é, na verdade, um procedimento habitual no nosso trabalho.

Efectivamente, o registo destes diferentes momentos permite-lhes igualmente centrarem-se em alguns pormenores que necessitem de ser alterados. Consideram, portanto, que esta é uma mais-valia no desenvolvimento do seu trabalho.

Na nossa investigação, o recurso à fotografia foi uma forma de complementar os retratos de cada uma das actividades desenvolvidas em torno da leitura. Tal como frisámos anteriormente, elas constituem uma ferramenta que nos ajuda a analisar mais detalhadamente estes retratos. Se através das palavras nos é possível espelhar todas estas ocorrências, a partir da fotografia podemos visualizar mais pormenorizadamente tudo isso.

#### 4.1.2.3. Diário de campo

O diário de campo permite ao investigador conjugar os acontecimentos dispersos do seu dia-a-dia. Através do encadeamento dos diversos fragmentos que caracterizam este quotidiano é, assim, possível espelhar não apenas a descrição desses mesmos acontecimentos, mas também os conhecimentos, as emoções e os sentimentos que são fruto deste contacto com diferentes sujeitos sociais.

A redacção de notas ou de um diário de campo é, segundo Fernandes (2002, p. 28), “um processo de construção do sentido”. Na verdade, a construção de um diário de campo ao longo desta investigação permitiu-nos uma maior reflexão acerca das distintas ocorrências à nossa volta. Paulatinamente, pudemos ir construindo o sentido de todos aqueles fragmentos.

Temos, contudo, consciência que, não tendo apenas o papel de investigadores mas, acima de tudo, o de formadores existem obstáculos que, por vezes, teimam em afectar o registo de observação, criado pelos vários acontecimentos.

Não sendo esta uma mera relação pedagógica mas uma relação social, é perfeitamente normal que, por vezes, ocorram esses óbices, nomeadamente de carácter emocional. Enquanto formadores torna-se difícil manter um total distanciamento face a tudo isto e ver apenas com o olhar de um mero investigador. Como é possível que, enquanto formadores, não nos envolvamos em tudo isto? cremos, aliás, que estas formações e o desenvolvimento destas actividades alcançam determinadas dimensões precisamente pela empatia e pela convivência que se cria com o grupo.

Na verdade, tal como refere, mais uma vez, Fernandes (Idem, p. 27) “ a nossa memória é multi-género: ao evocar visualmente uma cena, procurávamos registar «fotograficamente» a interacção; mas logo assomavam evocações do plano emocional envolvido”. Se nada do que ocorre nos é indiferente e se existe uma relação social com o grupo, facilmente se compreende a presença deste envolvimento emocional.

#### 4.1.2.4. Análise de conteúdo

Um último ponto a frisar relativamente às metodologias adoptadas ao longo desta investigação é a análise de conteúdo.

Berelson define a análise de conteúdo como “ «uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesta das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações»” (1952, cit. por Bardin, 2004, p. 31).

Bardin (2004, p. 37), por sua vez, considera que esta é, na verdade,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Não podemos esquecer, no decorrer desta análise de conteúdo, a presença de três características fundamentais: a análise que funciona como uma descrição do conteúdo das mensagens; a inferência como um processo intermédio que permite, assim, a passagem para a interpretação, ou seja, para outro patamar em que se atribui significado à descrição efectuada durante a etapa de análise (Idem, p. 34). Perante uma abordagem qualitativa, como é o nosso caso, a inferência é, na verdade, a característica que a define. Para nós, neste contexto, tem maior relevância a presença ou não de determinadas atitudes do que propriamente a quantidade de vezes que elas surgem. Além disso, não se pode descurar o facto de que a inferência se erige “na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (Idem, p. 109).

No seio desta análise de conteúdo importa salvaguardar que foi efectuada, mais concretamente, uma análise categorial temática. Efectivamente, este tipo de análise conduz-nos a uma reflexão em volta das atitudes, dos valores, das opiniões.

Neste caso especificamente, podemos verificar que quer as entrevistas que foram realizadas quer os retratos das actividades desenvolvidas se centram à volta de um tema – a leitura. Procuramos os sentidos envolvidos nestas atitudes para, assim, compreendê-las de uma forma mais aprofundada.

## 4.2. O percurso pessoal do investigador

No decorrer desta investigação não podemos esquecer-nos dos distintos papéis sociais que desempenhamos. Antes de mais, e acima de tudo, ao longo de um ano de formação o nosso grande papel foi o de formadores do módulo de Linguagem e Comunicação. A partir dele, então, tornámo-nos animadores e mediadores de leitura.

Porém, desempenhámos ainda outro papel que conduziu a toda esta reflexão – o de investigadores. Naturalmente, nem sempre foi muito fácil o desempenho deste papel devido aos afectos e à relação de empatia que se estabeleceu com o grupo. Foi necessário, por vezes, criar algum distanciamento para podermos manter a neutralidade em relação ao nosso objecto de estudo.

Em todo este processo de formação, quer como formadores, animadores ou mediadores acabamos por ser, de uma forma geral, agentes de socialização, na medida em que, e tal como vimos no capítulo 3, o agente de socialização acaba por exercer uma determinada acção sobre as outras pessoas. Neste caso concreto, não pretendíamos de modo algum que o grupo acatasse de forma passiva aquilo que lhes transmitíamos. Em qualquer um destes papéis, pretendíamos conduzi-lo à reflexão e a uma maior autonomia pessoal.

Afinal, tal como refere Freire (1998, p. 31) “o homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais”.

É necessário ter em consideração que, e de acordo com Lesne (1977, p. 29) o processo de socialização não é meramente um “conjunto activo de fenómenos”, que tem um tempo definido e que está inserido num “conjunto social imóvel e coerente por virtude de não se sabe que consenso inicial”.

Na verdade, todo este processo de socialização implica uma série de mudanças que quer nós quer o próprio grupo vamos sofrendo à medida que se estabelecem novas relações sociais. Não podemos descurar que cada um dos elementos deste grupo pertence a um determinado meio de socialização e a uma classe social e que a sua integração neste curso, e neste grupo específico, iria provocar algumas alterações.

Nas sessões iniciais do nosso módulo procurámos auscultar os pontos em que cada um dos elementos deste grupo tinha mais ou menos dificuldades e esclarecer, ao mesmo tempo, alguns fantasmas que advinham, em alguns casos, do tempo em que tinham frequentado a escola no ensino regular.

Nesta sequência, quisemos saber qual a relação que tinham com os livros e com a leitura. Por isso resolvemos levar inicialmente uma história de António Torrado, que consta no anexo 5 – *Os sapatos novos do senhor Túlio* – para ver como é que elas reagiam perante a sua leitura. Após a leitura e depois de constatarmos algumas reacções, optámos por questioná-las acerca da história.

**Susana:** - “É a história de um senhor e dos sapatos... perdeu os sapatos e foi à feira comprar outros. Encontrou outros maiores”.

**Beatriz:** - “Foi um lobo que levou os sapatos”.

**Lúcia:** - “Um homem comprou uns sapatos na feira que apertavam. Foi para o rio molhar os pés e calçou outros maiores que os pés. O burro levava os dele calçados porque tinha quatro patas”.

**Joana:** - “Não captei nada, só bocadinhos e pensei noutras coisas que não a história”.

**Ana:** -“ O homem perdeu os sapatos na feira calçados. Encontrou uns mais pequenos e foi lavar os pés no rio. Apareceu um homem. Um burro levou-lhe os sapatos. Calçou outros e devolveu-os. Esperava que na feira sobrasse algum par e como não sobrou foi sem sapatos”. (16 Abril 2007)

Perante este panorama sentimos que a história que António Torrado escrevera se tinha extinguido. Elas não tinham apreendido a essência da história. Na verdade, foram surgindo novas personagens não sabemos muito bem de onde. Quando pegámos na história e relemos as passagens que geraram algumas destas confusões o espanto foi geral quando se aperceberam dos equívocos que tinham ocorrido.

Este foi, eventualmente, o momento-chave que nos conduziu a todo um trabalho em torno da leitura e do livro. Considerámos que este distanciamento sociocultural precisava de ser trabalhado e começou por constituir um grande desafio para nós tentar alterar essa mesma situação.

Como poderíamos acatar tudo aquilo que víamos sem que fizéssemos algo? Se o nosso módulo é de Linguagem e Comunicação devemos procurar ajudar o nosso grupo para que entenda os diversos tipos de linguagem para que possa comunicar correctamente com os outros. Neste caso em concreto, sentimos que o trabalho em volta da leitura da palavra e do livro se poderia

tornar extremamente estimulante para ambas as partes, mesmo tendo em conta todas as dificuldades que sabíamos a priori que iríamos ter.

As maiores dificuldades após esta fase inicial quiçá tenham surgido no decorrer da preparação da *Chocoleitura*, principalmente no dia anterior.

Ensaio na Associação Magnólia. Não me podia sentir pior. O ensaio não correu bem. A Daniela parecia uma estátua, a Sofia também não se mexeu muito e ainda por cima me respondeu de uma forma mais brusca.

No final do ensaio senti-me muito triste. Não notei disponibilidade da parte delas. Não há expressividade. (19 Julho 2007)

Provavelmente, é normal que haja um certo desânimo da nossa parte perante determinadas atitudes e reacções. Afinal este é um trabalho desenvolvido com adultos que sabem que têm determinadas responsabilidades. Porém, apesar deste desalento esporádico, procurámos ultrapassar essas dificuldades.

Contudo, encarando tudo isto com um olhar de investigador é perceptível que a pressão que envolve a concretização de uma actividade destas conduza a reacções deste género por parte do grupo. Claro que não é o desejável mas acaba por ser natural que aconteça tendo em conta o meio sociocultural dos seus elementos. Naturalmente, alguns destes elementos também não reagem da melhor forma quando se deparam com situações de stress e de nervosismo, principalmente quando é necessário encarar outros públicos.

Depois de muitas sessões a preparar a actividade da *Chocoleitura* o dia finalmente passou.

Todo o stress das formandas nestas sessões foi passando para mim sem que o tivesse demonstrado e hoje, simplesmente, não deu para aguentar mais. Depois de todos os convidados terem saído começo a chorar. Porquê? Não faço a menor ideia. Sei apenas que me apetece chorar, nada mais. Aos poucos sinto-me melhor, mais calma.

No final deste dia não sou a única a chorar. Acontece o mesmo com algumas das formandas. Só visto! (20 Julho 2007)

Evidencia-se aqui, de certa forma, a presença dos afectos e a relação de proximidade e empatia que criámos enquanto formadores com este grupo. Não conseguimos ficar indiferentes às suas reacções e emoções. Na verdade, partilhámos estes momentos, bons e menos bons, procurando ultrapassar estes últimos da forma mais plausível.

Neste caso, eventualmente, o choro que não conseguimos evitar é provocado por questões emocionais, nomeadamente como forma de atenuar a tensão, de desabafar não só após o dia de actividades mas também dos que o

antecederam. Isso não significa, portanto, que houvesse um descontentamento com o desempenho do grupo, muito pelo contrário. Na verdade, elas têm muitos tesouros escondidos, que mesmo elas desconhecem.

Estes momentos de stress, tensão e nervosismo e que, por vezes, nos levaram a algum desalento momentâneo não foram exclusivos da *Chocoleitura*. Também no decorrer da encenação das peças de teatro ocorreram essas situações, nomeadamente nas primeiras.

Hoje as coisas não correram bem. A encenação das peças não correu muito bem. Parece que estão todas sem energia e a voz nem se percebe muito bem. Repetem imensas vezes porque há sempre algum problema, que surge não sei donde. Das músicas é melhor nem falar... a da morangomania ...

Não há ritmo. Já a música toca há algum tempo e elas ainda caladas. Depois discutem em que altura devem entrar. Estava melhor sem o instrumental, pelo menos não se notavam as discrepâncias e não soava tão mal. (19 Julho 2007)

Contudo, não foi pelo aparecimento destes pequenos percalços que desistimos deste projecto. Aliás, eles serviram precisamente para que aprendêssemos com eles e pudéssemos conhecer melhor a forma como o grupo ia reagindo a vários factores externos: local, número de pessoas, idades, stress, nervosismo. É claro que, à medida que o tempo ia decorrendo o grau de exigência ia aumentando. Pretendíamos que também cada uma das formandas deste grupo exigisse mais de si, se envolvesse mais ainda do que inicialmente e superasse as dificuldades sentidas a todos os níveis.

Mas como é natural em grupo acabam por surgir algumas discrepâncias e conflitos. Não se pode dizer que tenha sido fácil trabalhar com o grupo nestes momentos. Muito facilmente conseguíamos ter a percepção de que algo no grupo não funcionava e procurámos resolver essas situações através do diálogo, tentando perceber as razões do possível conflito.

Cheguei a Alfarrobeira. Bato à porta de entrada e a Lúcia vem abrir. Falo com elas acerca dos problemas que sinto no grupo e que precisam de ser resolvidos para que a bola não vá aumentando até rebentar. Precisam voltar a funcionar como grupo. Falo-lhes também acerca da relação que temos vindo a criar e de alguns pormenores que tem de ser alterados no decorrer da actividade de Natal. Como é natural, no final há algumas lágrimas nos olhos. Porquê chegar a esta situação? (18 Dezembro 2007)

Na verdade, através do diálogo conseguimos fazer com que reflectissem acerca de todo aquele ambiente em que o grupo estava envolto e alterar comportamentos, de modo a que o ambiente se tornasse mais harmonioso.

Manhã de formação em Alfarrobeira. Tinha em mente um plano de sessão mas, a partir do momento em que entrei na sala, alterou-se.

Quando as formandas chegam falo-lhes acerca das alterações possíveis para o cinema de animação. Elas aceitam prontamente a ideia e começam a fazer os animais com os paus. Começam logo a cortar e colar.

Enquanto realizam este trabalho falam acerca dos livros que estão a ler.

**Ana:** - “Com *Três semanas com o meu irmão* chorei como uma tola. Nunca pensei que ela tivesse aquele final”.

**Manuela:** - “A Elisabete tinha razão quando dizia que mexia connosco e nos fazia sentir tudo. Estou sempre a tentar imaginar o que vem a seguir”.

Gostei imenso de ouvi-las conversar à volta dos livros que lêem. É muito gratificante. A Manuela demorou a começar mas agora anda entusiasmada.

Antes de terminar a sessão resolvemos ensaiar a história do cinema de animação. Fica completamente diferente. Parece ter mais movimento. Até as vozes delas estão diferentes! (19 Dezembro 2007)

Anteriormente falámos das relações de afectividade que se estabeleceram entre nós e o grupo. Mas não podemos esquecer-nos do elemento mais novo da nossa sala – a *Centileia*. Não foi fácil mantê-la na sala, uma vez que uma série de contratempos pareciam querer desmotivar algumas formandas. Contudo, tentámos sempre estratégias alternativas para que a *Centileia* nos acompanhasse até ao final do ano de formação.

Está a chover. Estou no carro. As formandas ainda não chegaram, ainda falta um pouco para as 14h. Saio e vou até à sala. Entro e pouso as minhas coisas. Ouço um barulho estranho mas volto a fechar a porta.

Porém, pouco depois mudo de ideias porque não estou a perceber o que é que elas terão deixado ligado. Entro. Dou uns passos em frente e os meus pés chapinham na água. Não é possível! Está a chover na sala. Chamo por elas e começamos a desviar tudo para começar a limpar.

De repente olhamos para a parede... a nossa *Centileia*. A água escorre pela parede. Não pode estar a acontecer uma coisa destas! *Não há coincidências* desvaneceu-se, ou simplesmente, desapareceu. Resta apenas alguma tinta a pingar!

Começamos a tirar a *Centileia* da parede porque queremos salvar o que resta dela. Conseguimos mas a água escorre e a parede está cada vez mais húmida.

Sinto-me triste mas acho que não sou a única. A Joana também fica porque *Não há coincidências* foi o seu último livro. (19 Novembro 2007)

Fomos ao armário procurar a *Centileia* e nada... Onde é que ela estava se a tinha colocado ali? Começam a procurar e a Andreia descobre-a no caixote dos instrumentos musicais. Até acredito que ela goste de música mas fica tão desconfortável num caixote! Pegamos nela e em cola quente e ela volta, assim, novamente para a parede. A Joana fez a roda que tinha sido destruída pela chuva.

O corpo da *Centileia* cresceu hoje porque a Beatriz lhe colocou finalmente a roda do seu último livro – *Juntos ao luar* de Nicholas Sparks.

É tão bom tê-la novamente connosco! (6 Dezembro 2007)

Hoje é dia de formação em Alfarrobeira. Nove horas em ponto! Parou de chover, vou até à sala. As formandas começam a chegar. O chão da sala continua com água. Do tecto vão caindo alguns pingos.

Desvio o quadro para ver qual é exactamente o estado actual da *Centileia*. Algumas rodas estão completamente destruídas – *Não há coincidências, Três semanas com o meu irmão, A lua de Joana*.

Apercebo-me, então, que a roda do rosto está completamente encharcada. Também tem de ser substituída. O rosto da *Centileia* ficou manchado pela água.

Com todos estes contratempos, optamos por retirar a *Centileia* daquela parede. Algumas formandas começaram a fazer novas rodas para substituir as que se deterioraram.

Analisamos depois as várias opções para colocar a *Centileia* e mudámo-la para a parede do lado direito. (15 Janeiro 2008)

Não fazia sentido, desde logo, este trabalho em torno do livro e da leitura se não houvesse uma proximidade com as bibliotecas públicas. Estes eram locais desconhecidos para as formandas aquando do início do curso. Apercebemo-nos disso quando alguém na sala simplesmente perguntou “Mas onde vamos buscar os livros?”

Naturalmente, as visitas às bibliotecas foram bastante enriquecedoras, o que se revelou nas suas expressões. A *Hora do Conto* foi, efectivamente, um momento de descontração, um voltar à infância e viver aquilo que não viveram enquanto crianças – o sonho, a descoberta das palavras através das histórias.

Depois da explicação da forma como trabalhavam com os objectos nas histórias chegou o momento que elas tanto queriam – a *Hora do Conto* com o *Oh* e o *Tio Lobo*.

Na sala, a partir desse momento, só se ouviam sons (gargalhadas, suspiro, expressões de medo, susto...), principalmente quando a voz oscilava entre o lobo e a Carmela. (28 Dezembro 2007)

Na verdade, consideramos que construímos a ponte para que elas pudessem, a partir desse momento, por iniciativa própria partir à descoberta do conhecimento, do prazer e do lazer. Pretendíamos que a partir daí soubessem consultar o catálogo, fazer pesquisas, recorrer aos vários serviços que as

bibliotecas podem oferecer e, acima de tudo, extinguissem a ideia daquela biblioteca tradicional que tinham ainda dos tempos de escola.

Com efeito, ao longo deste ano formativo houve um envolvimento constante com o grupo e com a dinamização das actividades desenvolvidas em torno da leitura da palavra. Julgamos que só mostrando-lhes como tudo isso nos dava prazer seria possível cativá-las. Para nós não faz qualquer sentido dar uma sessão de formação simplesmente por dar. Como se diz em linguagem mais popular, para nós dar uma sessão de formação não é despejar matéria. Citando Balancho e Coelho (1996, 23) consideramos que cada sessão que trabalhamos com elas “mais do que uma simples mensagem intelectual, é recado emocional”.

Uma sessão de formação com adultos passa pela partilha e vivência de experiências no terreno. Só perante situações reais é possível aprender a fazer. Há um certo distanciamento entre a teoria e a prática, sendo que a primeira nem sempre corresponde à realidade.

Por isso mesmo quisemos que ao longo desta formação o grupo não fosse apenas um mero receptor. O facto de se implicar, de se envolver nas actividades contribuiu, assim, para que pudesse ter experiências que lhe permitiram um conhecimento mais alargado em diferentes áreas.

Apesar da nossa constante presença, disponibilidade e das relações de afectividades criadas, mantivemos sempre o distanciamento ou neutralidade, de que falámos inicialmente, quando era necessário fazer algumas reflexões acerca do desenvolvimento deste trabalho. Aliás, foram estes momentos de reflexão que nos permitiram racionalizar e trilhar novos caminhos neste percurso em torno da leitura. Efectivamente houve, ao longo deste percurso, uma estreita relação entre a acção e a reflexão. Consideramos que somente deste modo, conseguimos concretizar todas estas práticas.

No fundo, consideramos que a conjugação de distintos papéis sociais – investigador, mediador, animador e formador – nos permitiu criar uma maior interacção não só com o grupo mas também com outros públicos. Tendo elas uma experiência de vida diferente da nossa, inseridas num meio sociocultural distinto, pudemos outrossim aprender a ver como elas vivem o seu quotidiano. Acima de tudo, este trabalho como investigador veio ajudar-nos a compreender melhor e a dar sentido a todo o nosso trabalho do dia-a-dia.

## **Capítulo 5 – Em torno das actividades para a promoção da leitura**

## 5.1. Introdução

Ao longo dos últimos capítulos temos vindo a abordar questões relacionadas com os cursos EFA, com a leitura e o livro, sem deixar de fazer referência ao nosso grupo de investigação. Através desta ligação entre o livro, a leitura e os adultos destes cursos EFA pretendemos compreender de que forma é que podemos ajudar a contribuir para a promoção da leitura, em adultos, naturalmente.

Porquê, então, este título? Denominámo-lo assim porque é nosso propósito fazer uma descrição de cada uma das actividades desenvolvidas em torno da leitura e do livro e os resultados que se foram obtendo. Além disso, é simultaneamente uma reflexão do trabalho desenvolvido em torno da leitura e do livro com este grupo, em concreto.

Quando falamos da leitura, porém, não podemos pensar unicamente na leitura da palavra. Esta é apenas uma das suas vertentes. Não podemos desconsiderar a leitura que fazemos permanentemente no nosso quotidiano. Falamos, tal como Freire (1994), da leitura do mundo.

Esta leitura está igualmente patente nas emoções, nas sensações e nos gestos que fomos encontrando em cada um dos elementos do grupo e que todos fomos analisando e interpretando. Esta é uma leitura muito mais abrangente. E sendo o módulo de Linguagem e Comunicação um módulo de engloba também a linguagem não-verbal, tal como frisámos no capítulo 1, quiçá o ponto alto desta leitura do mundo tenha sido com uma dança de expressão corporal acerca da violência doméstica. Aqui esteve, efectivamente, patente unicamente a leitura das emoções, das sensações, dos gestos, dos medos.

Apesar da importância que atribuímos às distintas leituras, seleccionámos apenas para este capítulo as actividades que se relacionam mais directamente com a leitura da palavra.

Tendo em conta as dificuldades encontradas no grupo em relação à leitura da palavra e os seus níveis de literacia, consideramos pertinente expor minuciosamente cada uma destas actividades e compreender as influências que tiveram no grupo.

## **5.2. A descoberta dos segredos e da magia escondidos na leitura e nos livros**

### **5.2.1. O Momento da história**

Quando iniciámos a formação com este grupo, procuramos desde o primeiro momento auscultar a existência ou não de uma relação com a leitura e as eventuais dificuldades que pudessem existir. Apercebemo-nos, então, que havia neste grupo um distanciamento praticamente geral face à mesma. Considerando que este grupo estava no curso de Acção Educativa e que iriam trabalhar posteriormente com crianças, a leitura seria um tema tratado com maior profundidade no módulo de Linguagem e Comunicação. Além disso, pretendíamos igualmente que elas alterassem os seus hábitos ou a falta deles, neste caso.

Assim, inicialmente procurámos ouvi-las para compreendermos as suas verdadeiras dificuldades. Levámos em diferentes sessões histórias de António Torrado, extraídas do site [www.historiadodia.pt](http://www.historiadodia.pt) e pedimos-lhes que contassem a história. Aos poucos fomos nos apercebendo das reacções das várias formandas enquanto uma delas lia. Os olhares eram totalmente distantes. A formanda que lia limitava-se a debitar as palavras da história, com uma posição demasiado rígida e tensa, sentada na sua cadeira. O olhar não se desviava do papel e as outras nem sequer se apercebiam quando terminava, só mesmo quando ela o referia. As histórias que contavam perdiam todo o seu brilho e magia pela forma como elas pegavam nelas.

Naturalmente, ficámos preocupados com este panorama, tendo em conta que algumas tinham comentado que em casa liam histórias aos filhos. Será que aquelas leituras despertavam o interesse dos filhos? Será que aquelas posições estáticas e tom de voz monocórdico conseguiam cativar os filhos e levá-los a querer ler mais?

Durante estas sessões iniciais no final da leitura, e depois de verificarmos o distanciamento nos olhares de que falámos anteriormente, questionámo-las acerca do que ocorria na história. Quisemos, por curiosidade, saber se apesar daquele alheamento do olhar elas tinham saboreado as palavras daquela história. Efectivamente, a nossa interpretação do olhar estava correcta porque

elas acabavam por deturpar a história, até mesmo a formanda que a lia. Existia ali uma incoerência total.

Por isso, considerámos que aquela actividade devia ter continuidade mas que paulatinamente devíamos ir fazendo algumas alterações e introduções. O nosso grande objectivo era sensibilizá-las para a leitura, oferecendo-lhes diferentes contactos com o texto escrito. Assim, surgiu o *Momento da história*, actividade desenvolvida no início de cada uma das sessões do módulo de Linguagem e Comunicação.

O desenvolvimento desta actividade implicava, consequentemente, que se alterasse a forma como liam, ou seja, em vez de debitarem palavras sem compreenderem o seu significado, deviam ler com expressividade, ritmo, boa dicção, recorrendo a jogos de fisionomia e criando atmosferas díspares com a voz – voz doce, terna, alegre, misteriosa, maliciosa, grave, suplicante. Com esta actividade pretendia-se, assim, colmatar a falta de fluência na leitura, o conhecimento deficiente de vocabulário e fazer com que houvesse coerência entre o corpo e a voz em relação ao texto.

Assim, com o intuito de iniciar uma etapa de mudanças optámos por alterar o espaço da actividade. Levámo-las inicialmente para um espaço ao ar livre e sentámo-nos todas em cobertores colocados no chão. Desta forma, pretendíamos criar não só uma maior proximidade entre todas mas também com a história. Assim, considerámos que era necessário desenvolver e despertar nelas a capacidade de escutar. Pretendia-se, deste modo, estimular a capacidade auditiva e a consequente compreensão das histórias/textos pelo grupo. Começámos por pegar no livro *Os livros que gostam de contar histórias*, mais concretamente na história *O livro-em-branco e as letras atrevidas*.

Importa ainda frisar a introdução de alguns objectos no decorrer da história e que a acompanhavam, tal como se pode constatar através das figuras 1 e 2. Estes acabam por ser uma parte de nós, é a forma de chegar ao outro, neste caso ao grupo. Através dos livros e da leitura pretendemos transmitir energia, canais de energia que passam de nós enquanto contadores ou mediadores para o grupo que nos escuta. Cremos que o recurso aos objectos acaba por ser importante porque estes são os suportes para criar, em determinados momentos, um clima de surpresa e manter o suspense e a curiosidade ao

longo da história, levando-as para longe do espaço físico em que se encontram através da imaginação.

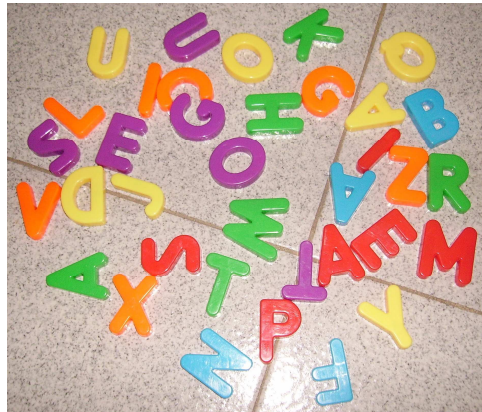


Figura 1 – A importância dos objectos nas histórias – as letras da história *O livro-em-branco e as letras atrevidas*.

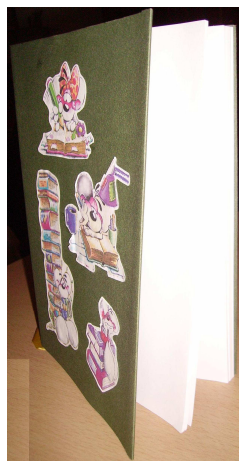


Figura 2 – O livro em branco da história *O livro-em-branco e as letras atrevidas*.

Tentámos, ao longo da história, que elas interagissem e com isto fomos nos apercebendo de reacções completamente distintas daquelas a que tínhamos assistido até àquele momento. Deste modo, ao longo do ano realizámos algumas leituras de textos diversificados e completamente desconhecidos para o grupo e fizemos a narração de alguns contos orais. Estes momentos foram surgindo esporadicamente e sempre que considerámos pertinente. O recurso aos objectos não foi constante mas surgiu nos momentos que considerámos oportunos. Ressalve-se a figura 3 com o contador da história de Pepe Duran. Neste caso não existia o livro para contar a história. Como tal, foi o contador

através da nossa voz que lhes contou o que tinha acontecido aos livros que recheavam a livraria de Pepe Duran.



Figura 3 – O contador da história de Pepe Duran.

À excepção destes poucos momentos, as formandas é que fizeram a selecção das histórias que queriam contar. Ficou ao seu critério a forma como o queriam fazer e a necessidade ou não da introdução de objectos.

O espaço variou um pouco de acordo com as condições climatéricas. Por isso, a actividade realizou-se na sala de formação, no hall de entrada do edifício e no exterior do mesmo.

Importa salientar ainda a este propósito a *carta* que as formandas receberam do escritor José Jorge Letria, incentivando-as a ler e a contar histórias, apresentada no anexo 6. Naturalmente, estabelecemos contactos prévios com o escritor nesse sentido. Este foi, efectivamente, um momento único e especial, perceptível pelo espanto e surpresa nos seus rostos. Esta carta foi, efectivamente, a conjugação de dois factores: surpresa e motivação.

#### **5.2.1.1. Chocoleitura**

Ultrapassadas muitas das dificuldades iniciais e nesta sequência do *Momento da história*, surgiu a ideia de criar uma actividade em que as crianças pudessem ouvir uma história contada por elas. Deixava-se assim o espaço da

sala de formação e trabalhava-se no exterior para um público distinto e mais novo. Assim, surgiu a *Chocoleitura* (figura 4).



Figura 4 – Cartaz alusivo à manhã de actividades, iniciado com uma sessão de *Musicoterapia*, seguida da *Chocoleitura*.

Através da concretização da *Chocoleitura* pretendia-se associar o sabor das letras e o som da leitura ao degustar do bolo e do leite, ambos de chocolate. Tinha-se, portanto, como propósito criar uma simbiose entre alimentação física e cultural. Neste caso, as formandas é que contaram histórias, previamente seleccionadas, a crianças de diferentes instituições do concelho a que pertencem. A selecção das histórias foi realizada por nós no módulo de Linguagem e Comunicação, com alguns ajustes depois de um diálogo com o grupo para obter um feedback acerca das mesmas. De uma forma geral, pretendia-se dar a conhecer outras histórias, que não aquelas que primam pelo consumo massivo. Além de seleccionarmos histórias que nos falassem de chocolate – *Barco de chocolate* de Cristina Norton – consideramos pertinente a inserção de histórias que falassem de sentimentos – *Adivinha quanto eu gosto de ti* de Sam McBratney; *Tanto, tanto* de Trish Cooke ou mesmo *Nunca se é pequeno para amar* de Jeanne Willis.

Nesta actividade depreendem-se as metáforas sugestivas a que a linguagem se presta – devorar um livro, ter gosto pela leitura.

O espaço disponibilizado para a concretização da actividade não tinha as melhores condições acústicas e provocava algum eco na sala, daí a necessidade de efectuar algumas alterações. As crianças das várias instituições foram agrupadas em seis grupos – os ratinhos, os comilões, os curiosos, os amorosos, os criativos e os traquinas. Estas denominações

surgiram de acordo com o conteúdo de cada uma das histórias. As crianças tinham de associar o nome do seu grupo à história que lhes correspondia e, no final, fazer ilustração/desenho daquilo que mais lhes tinha chamado a atenção. Podemos constatar através das figuras 5 e 6 aquilo que retiveram da história *Nunca se é pequeno para amar* de Jeanne Willis.

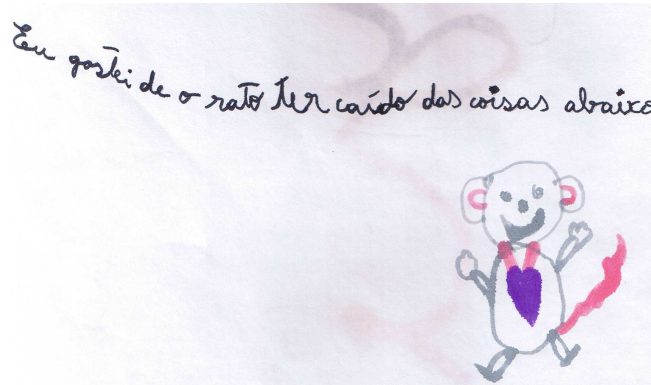


Figura 5 – Ilustração da história *Nunca se é pequeno para amar* de Jeanne Willis feita por outra criança.



Figura 6 – Ilustração da história *Nunca se é pequeno para amar* de Jeanne Willis feita por uma criança.

#### 5.2.1.2. Sonhar com os livros ouvindo as palavras

Tendo em conta que nos meses finais do curso as formandas já se sentiam mais à-vontade, principalmente algumas, a contar as histórias, consideramos que seria o momento certo para, mais uma vez, saírem da sala e interagirem

com as crianças. Na verdade, esta actividade acabou por ir ao encontro de um desejo delas.

Inicialmente, a actividade tinha sido programada para que existisse uma maior participação das crianças. Contudo, tendo em conta as suas idades, foi necessário fazer algumas alterações. Como tal, as duas formandas seleccionadas contaram-lhes a história escolhida e preparada totalmente por elas, tal como podemos verificar através da figura 7.



Figura 7 – Sonhar com os livros ouvindo as palavras com a história A Árvore Elvira.

No final da história, cada uma das crianças desenhou aquilo que reteve do que ouviu (figuras 8 e 9).



Figura 8 – Ilustração da história A árvore Elvira feita por uma criança.



Figura 9 – Ilustração da história *A árvore Elvira* feita por outra criança

Depois de terem feito a ilustração a partir do que retiveram da história que ouviram, as crianças tiveram a oportunidade de folhear as páginas do livro, identificando cada uma das suas personagens. Após terem ouvido a história, terem feito a sua leitura através do desenho, fizeram uma outra leitura através daquela divagação pelas ilustrações que acompanhavam a história.

Portanto, a voz e a postura corporal delas são, assim, o meio condutor das palavras que fazem com que as crianças construam uma imagem intuitiva, transcrita, a posteriori, para o papel. Desta forma, as formandas despertam nas crianças a simbiose entre o texto icónico e o verbal.

Para finalizar a actividade e se despedirem das crianças, o grupo formou um comboio e em coro cantaram a música do *Comboio dos Amigos*.

### **5.2.2. A Centileia**

A construção de uma centopeia da leitura, com cartolinas de várias cores foi também uma outra actividade desenvolvida no decorrer do módulo de Linguagem e Comunicação. Esta centopeia tinha, inicialmente, apenas o rosto (figura 10) porque o seu corpo só teria forma se elas realmente lessem. Esta actividade foi desenvolvida com a finalidade de criar hábitos de leitura, de incentivar o desejo de ler e despertar para o prazer da leitura.



Figura 10 – Rosto da *Centileia*.

A partir de um excerto de *A lua de Joana*, a propósito do texto diarístico (importa frisar que não sendo esta obra propriamente um diário se assemelha bastante pela forma como é estruturada), conseguimos despertar o interesse das mesmas (não na totalidade, mas pelo menos de uma parte do grupo) pela leitura da obra. Daí continuarmos esse percurso. Então, por cada livro que elas lessem e realmente compreendessem, fora do contexto de sala de formação, a centopeia iria crescendo com mais uma roda, tal como se pode constatar através da figura 11. Cada roda continha o título do livro, o nome do autor, a data do terminus da leitura e o nome da formanda. Todas as rodas tinham ainda uma pequena ilustração, igualmente ao critério de cada formanda. Essa ilustração podia ser feita através de colagem, montagem ou desenho.

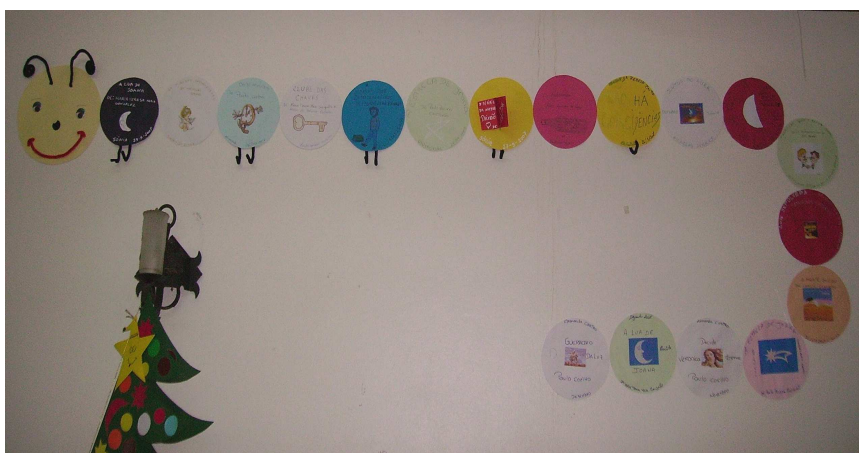


Figura 11 – O crescimento da *Centileia*.

A escolha dos livros era pessoal, embora, lhes déssemos algumas sugestões, de acordo com os seus interesses. Falávamos um pouco da experiência de leitura que tínhamos vivido e não acerca do que ocorria no desenrolar da história.

Cabia-lhes, depois, viverem a experiência e descobrirem a história através dos segredos escondidos que cada livro guardava. No dia da construção da centopeia, que nos tem acompanhado, ela foi baptizada pelo grupo com o nome *Centileia* (figura 12), conjugando centopeia com leitura.



Figura 12 – Baptismo da *Centileia*.

Apesar de terem surgido vários contratemplos e de ter sido necessário mudar a *Centileia* de lugar praticamente no final do ano, ela não deixou de dar brilho à sala. Nem mesmo as marcas da chuva que teimaram em deteriorar partes do seu corpo fizeram com que a *Centileia* saísse da parede da sala. Assim, no final do curso, a *Centileia* tinha o aspecto apresentado na figura 13.



Figura 13 – Imagem final da *Centileia*.

### 5.2.3. Visita a bibliotecas públicas

Neste processo de aproximação entre o livro, a leitura e as formandas, quisemos proporcionar-lhes o contacto com três bibliotecas públicas – a Biblioteca Rosa, a Biblioteca Amarela e a Biblioteca Verde –, como meio de promoção do livro e da leitura e como contributo para o aumento dos seus níveis de literacia. Através das figuras 14 e 15 podemos visualizar alguns dos momentos que pautaram estas visitas na Biblioteca Rosa e na Biblioteca Amarela. A curiosidade que o *Momento da história* despertava nelas levou-as à sala infanto-juvenil e à leitura individual de diferentes histórias (fig. 14).



Figura 14 – Na Biblioteca Rosa – Sala infanto-juvenil.



Figura 15 – Visita à Biblioteca Amarela.

A visita a distintas bibliotecas acabou por ser, de uma forma geral, uma novidade, uma vez que as bibliotecas públicas lhes eram praticamente desconhecidas. Na verdade, algumas das formandas tinham aquela ideia tradicional da biblioteca como um simples local de “conservação de artefactos

de uma memória simbólica e de distribuição/ difusão desses materiais” (Azevedo, 2007, p. 153). Além disso, havia casos também em que as formandas jamais tinham entrado numa biblioteca.

Face a esta situação, pretendemos proporcionar-lhes um contacto mais directo com o funcionamento destas instituições, com as formas de organização do seu fundo documental; ajudá-las a compreender a necessidade de organizar e classificar os materiais (livros, CD's, DVD'S, jornais) para favorecer o acesso aos mesmos e cativar potenciais utilizadores das bibliotecas. A partir destas visitas, elas tiveram a oportunidade de expressar a sua opinião crítica, comparando determinados aspectos humanos e estruturais.

Mas é necessário ter em conta que estas não foram meras visitas para que ficassem a conhecer os edifícios e a forma como o fundo documental se organizava. Tal como frisámos anteriormente, e no seguimento de todo este trabalho em torno da leitura e do livro, pretendíamos cativá-las para que se tornassem utilizadores habituais deste espaço.

Assim, além de lhe darmos a possibilidade de conhecerem e terem um contacto mais directo com estes espaços, conseguimos também que tivessem a oportunidade de assistir à *Hora do Conto* em duas das bibliotecas – Biblioteca Rosa e Biblioteca Verde (figura 16).



Figura 16 – Sala da *Hora do Conto* na Biblioteca Verde.

Consideramos que esta oportunidade lhes permitiu um maior enriquecimento no trabalho posterior com as crianças. Puderam ver como outras pessoas pegavam nas histórias e as transmitiam, a magia que passavam para elas. Aliás, os contos e as histórias acabavam por ser o veículo que levava as palavras do coração de quem contava para o coração de cada uma delas.

Cada história escondia diferentes segredos, maiores ou mais pequenos, formados por um alfabeto e por signos que saíam das páginas do livro e despertavam distintas sensações em cada uma (figura 17).



Figura 17 – *Hora do Conto* na Biblioteca Rosa com o *Nabo Gigante*.

Tal como já fizemos referência no capítulo 3, e na sequência do que Taquelim (2005) refere, a audição de histórias cria relações de afectividade e de cumplicidade em redor do livro. Aliás, através da figura 17 podemos depreender as reacções com a história do *Nabo Gigante*, em que todas participaram desempenhando uma personagem distinta. Na verdade, na sala da *Hora do Conto* parecem estar adultos apenas pela estatura porque a reacção que advém de cada uma delas é muito semelhante à das crianças, a curiosidade não desapareceu.

Não podemos deixar de fazer menção a um outro aspecto bastante relevante. No concelho em que a maioria do grupo habita não existe um espaço que reúna as condições físicas ou estruturais exigidas para uma biblioteca. Assim, para dar continuidade ao trabalho que iniciámos em torno do livro e da leitura, fizemos tudo para que houvesse a possibilidade de se inscreverem na Biblioteca do concelho vizinho, integrada na rede de bibliotecas públicas. Deste modo, consideramos que lhes abrimos mais uma porta para o encontro com o livro e com a leitura.

#### 5.2.4. O Livro em Branco e o Erro Criativo

Um outro contributo para esta aproximação entre os livros, a leitura e o grupo foi a construção de um livro de histórias, de modo a estimular a imaginação e a criatividade, a fomentar a relação leitura/escrita e a desenvolver a competência icónica e a relação desta com o texto verbal. A proposta para o desenvolvimento desta actividade surgiu depois da leitura de *O livro-em-branco e as letras atrevidas* no decorrer do *Momento da história*, a que anteriormente fizemos referência. Porque não escrever esse livro em branco com histórias para crianças?

Naturalmente, tal proposta foi aceite unanimemente pelo grupo. Fomos, assim, buscar as primeiras histórias (anexo 7) que elas escreveram numa das unidades capitalizáveis da área de formação de Serviços de Apoio a crianças e jovens, mais concretamente na unidade 1.3. de Técnicas de Animação, com um dos outros formadores que integra esta equipa pedagógica. Para dar continuidade a este livro de histórias, associamos-lhe a posteriori, no módulo de Linguagem e Comunicação, o *Erro Criativo*, baseando-nos um pouco em Rodari (2004, p. 48). A partir dos erros de ortografia que as formandas cometiam, teriam de construir uma história e, de uma forma mais atractiva, corrigiam o erro. Porém, foram colocadas várias questões a esse erro como guia orientador para a construção de cada história.

Para exemplificar o que frisámos anteriormente, vejam-se as questões que colocámos aos seguintes erros:

- a) “Nico dobra”: Quem é o Nico? Onde vive? O que é que o Nico dobrou? Será que era algo assim tão difícil ou pesado? Seria um bico-de-obra?
- b) “Impulgadas”: Afinal as pulgas também gostam de ler e há um enorme impulso para tal. Quem provocou tal encontro? Por que é que estarão tão empolgadas? O que estão a ler? O que descobriram? Onde lêem?

Estes são apenas dois dos exemplos. As restantes questões e respectivos erros que deram origem a várias histórias constam no anexo 8.

Sabendo a priori que as dificuldades seriam maiores na execução desta tarefa se fosse concretizada individualmente, optámos por agregar as formandas em pares. Tentamos juntar aquelas que cometiam o mesmo erro ou semelhante.

Quando não se verificava qualquer destas situações optámos por juntá-las aleatoriamente. Não foram estabelecidos estritamente prazos, de modo a que elas não se sentissem pressionadas. Portanto, as histórias foram surgindo de acordo com os ritmos distintos de cada par. Ocorreram porém, situações em que algumas formandas optaram por concretizar a história individualmente.

Após a construção da história, foi-lhes solicitado que realizassem uma ilustração para a mesma. Como tal, surge aqui a relação, de que falámos anteriormente, entre o texto verbal e o texto icónico. Ou seja, pretendia-se aqui que elas fizessem uma interpretação da sua história através da imagem. Não era nosso propósito avaliar a capacidade de ilustração destas formandas, mas avaliar, de uma forma distinta, a sua competência de interpretação entre estes dois tipos de texto, uma vez que consideramos que a imagem é extremamente importante para a compreensão do próprio texto.

Porém, não podemos apenas ficar com a ideia de que a ilustração é uma mera representação ou reprodução daquilo que as palavras contam. Na verdade, ao aliar a palavra à imagem contam uma história porque elas se complementam. No anexo 9 podemos observar mais pausadamente esta relação de simbiose entre os dois universos – ilustração e palavra – presente em todas as histórias.

Sendo estas histórias dirigidas às crianças, é natural que estas, principalmente as mais novas, se detenham sobre as ilustrações para tentarem imaginar o que esconderá cada história.

### **5.2.5. Dramatização**

Também um pouco a partir da construção de histórias, foram escritas duas a partir de temas da actualidade – educação ambiental e escolar – e de personagens de histórias infantis, tendo sido dinamizadas/teatralizadas numa das bibliotecas que visitaram – Biblioteca Rosa –, na instituição da freguesia onde decorre o curso e ainda para as crianças de outras instituições do concelho, no mesmo dia em que realizaram a *Chocoleitura*. Houve todo um trabalho de divulgação, tal como se pode ver através da figura 18.



Figura 18 – Divulgação da actividade *Vamos ao teatro*.

Neste caso concretamente, fizemos a selecção de diversas personagens infantis para cada uma das histórias. Atribuímos um tema para cada grupo. Os temas seleccionados estavam relacionados com os temas de vida escolhidos no início do curso pelo grupo. Portanto, estes dois subtemas anteriormente frisados faziam parte de um tema geral que era o tema da Educação.

Posteriormente, as formandas, em dois grupos e de acordo com o tema construíram o texto que deu origem a uma história. Após a redacção das histórias, houve todo um trabalho de construção de cenários realizado pelas mesmas, tal como se pode verificar através das figuras 19 e 20. Também aqui existiu a relação entre o texto verbal e o texto icónico.



Figura 19 – Cenário da história *Os amigos do ambiente* acerca da Educação ambiental.



Figura 20 – Cenário da história *Brincar em segurança* alusiva à Educação escolar.

Por isso, e sendo este um trabalho desenvolvido por todo o grupo e sendo as primeiras histórias construídas a pensar também já no livro em branco, consideramos pertinente anexá-las (anexo 10), dando a possibilidade de fazer uma leitura através da imagem e da palavra.

É importante realçar a importância atribuída pelas formandas aos cenários, tal como pudemos constatar, aos adereços e à caracterização de cada uma das personagens que encarnavam. Houve todo um trabalho de leitura de imagem dessas personagens, tal como se pode ver através das figuras 21 e 22. Existiu, na realidade, uma grande preocupação com todos os pormenores do guarda-roupa que identificavam essas personagens.



Figura 21 – Caracterização das personagens na história *Brincar em segurança*.



Figura 22 – Caracterização das personagens na história *Os amigos do ambiente*.

Estes momentos de dramatização não foram estanques e, nessa sequência, o grupo voltou a envolver-se neste trabalho uns meses mais tarde.

Sendo a época natalícia um período especial para as crianças, o grupo voltou a desenvolver novas dramatizações na Biblioteca Rosa e na instituição na freguesia onde decorreu o curso, que ganharam forma através da actividade *As palavras na magia do Natal*.

*As palavras na magia do Natal* envolveram duas vertentes distintas. De acordo com a época em questão, seleccionámos uma história de Ana Saldanha – *Ninguém dá prendas ao Pai Natal* – que adaptámos, de modo a aumentar o número de personagens para que todas as formandas pudessem participar, tal como se pode ver no anexo 11. Feita a adaptação e contada a história ao grupo, todas se reviram nas personagens que lhes tinham sido atribuídas.

Porém, foi notório um certo nervosismo em alguns elementos do grupo devido à extensão da história que era, naturalmente, maior do que as primeiras. Este era um factor que não se podia alterar, devido ao número de personagens que comportava.

Depois de lhes termos feito uma leitura das palavras, coube-lhes a elas fazer a leitura através das ilustrações dos cenários, dos adereços e da preparação do guarda-roupa e da caracterização de cada uma das personagens, tal como podemos verificar através das figuras 23 e 24. Mais uma vez houve, da parte delas, uma grande preocupação e um grande empenho neste trabalho.



Figura 23 – Personagens da história *Ninguém dá prendas ao Pai Natal*.



Figura 24 – Cenário da história *Ninguém dá prendas ao Pai Natal*.

Tal como mencionámos anteriormente, *As palavras na magia do Natal* tiveram uma outra vertente. Considerando que havia ainda um subtema relacionado com a Educação – educação ambiental –, que ainda não tinha sido tratado, a equipa pedagógica entendeu que se poderia incluir nesta actividade. Foi ainda decidido que ele seria desenvolvido através de um cinema de animação. De acordo com este subtema considerámos que se iria abordar a questão da preservação das espécies, mais concretamente dos animais em vias de extinção em Portugal.

Tendo em conta que as formandas estavam a desenvolver diversos trabalhos em torno da outra história e por razões temporais, acabámos por ser nós, enquanto formadores de Linguagem e Comunicação, a realizar pesquisas e a construir esta história intitulada *Preservação de espécies*, que consta no anexo 12.

Tal como a anterior, também esta causou alguma insegurança e nervosismo pela extensão do texto, que era relativamente semelhante à da adaptação feita da história de Ana Saldanha. Mais uma vez, a extensão relacionava-se com o número elevado de personagens. Sendo esta a última actividade de dramatização que o grupo realizava, fazia todo o sentido que todos os seus elementos encarnassem uma personagem em ambas as histórias. Além disso, o conteúdo da actividade *As palavras na magia de Natal* era ligeiramente diferente do que tinham realizado nas primeiras dramatizações.

No que diz respeito ao cinema de animação da história *Preservação das espécies*, as formandas construíram uma caixa, que se assemelhava a um cinema, que continha as imagens das várias personagens e cenários onde estas se encontravam. À medida que as personagens iam falando, duas formandas iam rodando as imagens da caixa, de modo a acompanhar o desenrolar da história, tal como se pode comprovar através da figura 25.



Figura 25 – Caixa com a história do cinema de animação: *Preservação de espécies*.

Além da construção da caixa, houve, tal como podemos ver a partir da figura anterior, um trabalho de decoração da mesma. Isto demonstra outrossim o cuidado que elas têm na imagem que vão passar para o exterior.

A acompanhar este cinema, construíram ainda um cenário em que expuseram através do desenho cada uma das personagens ou animais desta história.

Sendo esta uma actividade bastante estática e, por isso, menos cativante, depois de uma primeira apresentação na instituição do concelho, optámos por criar um pouco mais de acção em volta do cenário e, por sua vez, da história, aquando da sua realização na Biblioteca Rosa. Considerámos que, uma vez

que as crianças não as viam e unicamente lhes ouviam as vozes, cada vez que um dos animais falasse surgia por cima do cenário (fig. 26) o seu rosto e ia percorrendo o cenário de uma ponta à outra ou saltitando no lugar onde se encontrava. Desta forma, pretendia-se despertar nas crianças a curiosidade e suspense, uma vez que o rosto do animal ia surgindo em lugares distintos do cenário.

Esta improvisação provocou, efectivamente, uma reacção mais positiva do grupo, despertando-lhes maior atenção. Apercebemo-nos que com a introdução de algum movimento nesta história fez com que o grupo despertasse e as suas vozes recuperassem a vivacidade que se tinha desvanecido perante esta imobilidade.



Figura 26 – Cenário da história do cinema de animação *Preservação das espécies*.

Com estas actividades de dramatização pretendíamos ajudar a estimular nelas a imaginação e a criatividade; promover competências de interacção com públicos distintos; despertá-las para a leitura, uma vez que foram necessárias distintas leituras de texto e de imagem para vestirem o papel de cada uma das personagens. Além disso, não podemos olvidar a leitura que o grupo fez através do texto icónico, estabelecendo, assim, em todos estes momentos uma peculiar e indissociável relação com a palavra.

### 5.3. Considerações finais

Após a demonstração das actividades realizadas em volta do livro e da leitura, mais concretamente da leitura da palavra, chegou o momento de reflectirmos com maior profundidade acerca dos seus efeitos neste grupo.

Está perfeitamente patente nestas actividades a posição do grupo como receptor e como sujeito activo e participativo. Tal como pudemos constatar, este grupo não se limita a ser um mero receptor ou destinatário passivo. Consideramos, na verdade, que esta posição não é de todo a única postura a adoptar. Naturalmente, precisam desses momentos para enriquecer os seus conhecimentos e aprender novas técnicas para trabalhar com a leitura e com o livro.

Porém, julgamos que só enquanto sujeitos activos e participativos conseguirão entender, através da experiência, aquilo que beberam dos outros enquanto se encontravam na posição de receptores. Enquanto sujeitos sociais activos acabam, neste caso, por dinamizar também distintas actividades em volta da leitura para outros públicos. Tendo em conta esta posição e o facto de que acabam por exercer uma certa acção sobre esses públicos, podemos considerá-los, então, agentes de socialização.

Não podemos deixar de frisar que os públicos para quem estes sujeitos dinamizaram não são totalmente homogéneos. Na sua maioria são crianças, de diferentes idades, algumas ainda bastante jovens. Porém, inseridos nestes públicos estão também adultos que integram o meio social que as envolve.

Não se pode olvidar em todo este percurso em torno da leitura os contextos de recepção. Estes são díspares porque ocorrem em contextos da prática da leitura diferentes. Falamos aqui de contextos de recepção como as bibliotecas, sala de formação, o átrio e o exterior do edifício, a instituição e outros locais. Consoante cada um destes contextos também as suas reacções, atitudes e apreensões são distintas. Esta heterogeneidade permitiu-nos, bem como ao grupo, tirar algumas ilações para posteriormente analisarmos em conjunto, dando a possibilidade de se aperfeiçoarem os aspectos menos positivos. Além disso, permitiu ainda que o grupo tomasse consciência de tudo isso e conseguisse reagir perante factores externos.

Portanto, deu azo a que cada elemento do grupo reflectisse sobre as suas dificuldades mas também que pudesse ver as dos outros para que, em conjunto, fosse possível ultrapassá-las. Naturalmente, existia um apoio das colegas e de todos os formadores. Contudo, esporadicamente e como acaba por ser natural em grupos, também ocorreram alguns conflitos provocados, por vezes, por esta falta de autoconfiança que demonstravam.

Tomemos como primeiro exemplo a actividade do *Momento da história*. Inicialmente, deparámo-nos com a existência de uma grande tensão, insegurança e até mesmo vergonha que se foi dissipando à medida que fomos criando uma maior proximidade. Era notório um afastamento em relação aos livros e à leitura, na generalidade.

Embora tenha ocorrido uma diminuição de todos estes sentimentos a partir do momento em que lhes contámos a primeira história no exterior da sala, eles voltaram a agudizar-se aquando da *Chocoleitura*. Durante esta actividade constatámos reacções não só de medo, insegurança, nervosismo mas também de pânico em algumas destas formandas. Todas estas reacções estavam em parte relacionadas com o facto de esta ser a primeira actividade realizada em volta da leitura feita no exterior, para outros públicos, neste caso as crianças de várias instituições do concelho.

Embora possa parecer contraditório, esta actividade acabou por gerar um misto de atitudes e de reacções bastante díspares. Se inicialmente todas as reacções eram, de certa forma, mais negativas e pessimistas, posteriormente verificámos que ela contribuiu para fortalecer a auto-estima e a autoconfiança de uma parte do grupo. Apercebemo-nos que aquela tinha sido, de certo modo, uma vitória e uma forma de descobrirem algumas competências escondidas.

Assim, aquando da actividade *Sonhar com os Livros Ouvindo as Palavras* e não sendo já uma novidade o contacto com este público infantil, havia um ambiente de maior descontração no grupo em geral mas também nas formandas que contaram a história.

Efectivamente, de um modo geral, houve uma grande evolução do grupo na sua forma de relacionamento com as histórias. Contudo, dificuldades distintas não deixam ainda que algumas consigam ter esse à-vontade e essa liberdade criativa perante qualquer história, a qualquer momento.

A *Centileia* inicialmente parece ter impelido algumas formandas para a leitura, para que pudessem deixar a sua marca nesta centopeia. Se a princípio houve este espírito, em algumas acabou por se desvanecer aos poucos até se sumir. Na verdade, as leituras posteriores acabaram por surgir devido à curiosidade que nutriam por um ou outro livro de que alguém falava.

Contudo, nem todas tiveram este impulso inicial de ler por causa da centopeia. A formanda que mais se destacou pela descoberta do prazer da leitura e construção desse hábito, fê-lo porque, paulatinamente, foi descobrindo pequenos prazeres nos livros e isso foi despertando a sua curiosidade.

Mas, a maioria do grupo leu, pelo menos, um livro e falavam dessa experiência como algo realmente singular, pelas sensações que lhe tinham despertado. Compreende-se aqui a importância de todo este envolvimento com a leitura, onde nos apercebemos que não existe apenas uma mera leitura pela leitura. Existe, a posteriori, um diálogo tal como referimos anteriormente. É aqui que podemos observar a presença de uma comunidade interpretativa, feita no feminino. Há entre elas, na verdade, uma partilha de interesses, sensações e de emoções.

A visita que realizaram às três bibliotecas públicas permitiu-lhes abrir novos horizontes em relação a estes espaços de leitura. Se anteriormente eles eram somente armazéns de depósito de livros, para algumas, deixaram de o ser a partir do momento em que entraram, pela primeira vez, na Biblioteca Rosa. O mesmo aconteceu com aquelas que jamais tinham entrado numa biblioteca. Criou-se, desde logo, uma relação de proximidade e empatia entre este espaço e as formandas.

Talvez um dos momentos chave nestas visitas tenha sido a participação delas na *Hora do Conto* na Biblioteca Rosa e na Biblioteca Verde, onde se notavam reacções muito semelhantes às das crianças. Vimo-las aqui como receptores enquanto ouvintes destas histórias mas ao mesmo tempo tiveram também o papel de sujeitos activos porque se envolveram nelas como personagens sempre que o contador o solicitava, revelando uma maior abertura das mesmas e um despertar para a aquisição de novos conhecimentos.

Estas visitas permitiram-lhes tirar algumas ilações e fazer algumas analogias entre estas bibliotecas e, efectivamente, a Biblioteca Amarela foi aquela que despertou reacções menos positivas no grupo. Estas reacções relacionaram-se

com dois aspectos essencialmente: a própria estrutura da biblioteca e as suas diferentes salas e o distanciamento face aos técnicos que as receberam, não demonstrando qualquer resquício de simpatia.

A conjugação do *Livro em Branco com o Erro Criativo* gerou, no início, reacções de insegurança no grupo em geral. Afinal, se não existiam hábitos de leitura o mesmo acontecia com a escrita. Não havendo uma prática constante e contínua destes dois domínios acabam por surgir dificuldades.

Na verdade, esta actividade permitiu-lhes terem a percepção dessas mesmas dificuldades, trabalhá-las de forma mais intensiva com o intuito de ultrapassá-las.

Além disso, havendo, cada vez mais, uma exigência maior por parte da sociedade, é perfeitamente perceptível que num módulo como o de Linguagem e Comunicação quiséssemos que elas escrevessem e lessem mais e melhor. Daí que tenhamos considerado que esta seria a forma mais agradável para ultrapassar algumas dessas dificuldades.

Relacionando esta actividade com a *Centileia*, podemos inferir que ambas acabaram por trazer grandes contributos para o grupo. Notámos que, em algumas formandas, o facto de terem iniciado este percurso pela leitura as influenciou de forma bastante positiva. Falamos não apenas em termos de vocabulário mas também na construção frásica. Na verdade, a introdução da leitura no seu quotidiano enriqueceu a sua escrita.

Apesar dessa insegurança inicial, a generalidade do grupo acabou por se tornar muito crítico e exigente em relação àquilo que escrevia.

A dramatização/ teatralização de histórias foi quiçá o momento em que elas mais se expuseram perante outros públicos. Em todas estas dramatizações tiveram sempre distintos públicos, do infantil ao adulto.

Além da *Chocoleitura*, as dramatizações, perante esta exposição provocaram-lhes reacções de bastante nervosismo, insegurança e alguma vergonha. A grande dificuldade do grupo, na generalidade, era ter de enfrentar esses públicos, ter diante de si alguém que as reconhecesse por detrás da personagem que vestiam. Estas reacções acabaram por ser perfeitamente normais no início de cada actividade, tendo em conta o meio sociocultural deste grupo. Apesar de tudo isso, não deixaram de se empenhar e mostrar para o exterior aquilo que melhor sabiam fazer.

Tendo em conta todos os momentos que integraram estas dinamizações, considerámos que elas reagiram e controlaram melhor os seus sentimentos quando olhavam e interagiam com o público. Isso permitia-lhes que pudessem ir contemplando o que as rodeava e assim as reacções mais negativas iam-se dissipando aos poucos. Efectivamente, o facto de vestirem a pele de uma personagem e puderem vaguear por entre o público acabou por lhes dar mais confiança e liberdade criativa e crítica.

Essa diferença foi mais clara quando as vimos diante do cinema de animação. O simples facto de estarem colocadas por detrás do cenário e não poderem ver o público acabou por causar maior insegurança e algum desânimo no grupo. O cenário era, de certa forma, uma barreira entre elas e o público. Esta insegurança notou-se até mesmo nas suas vozes que acabaram por se esmorecer, perdendo a vivacidade que existia nos ensaios que realizávamos em sala.

Efectivamente esta não foi a forma mais adequada para trabalhar esta temática com este grupo porque, dada a sua intrínseca insegurança, o facto de não poderem ver as reacções do público e não entenderem eventuais murmúrios das crianças fazia aumentar essa falta de confiança

Podemos, na realidade, considerar todas estas actividades como a construção de um projecto de formação de públicos, neste caso leitores. Efectivamente, este foi um projecto transdisciplinar, uma vez que englobou os diversos módulos e formadores. Embora se tivesse partido do módulo de Linguagem e Comunicação, acabou por ocorrer todo um trabalho conjunto mas mais intensivo, por exemplo, com a cidadania e com o apoio às actividades de tempos livres.

Não podemos olvidar-nos outrossim que é a partir dos reportórios culturais de cada uma que se vão delineando e adaptando as etapas de cada actividade, efectuando as alterações que forem necessárias desde a planificação inicial à execução.

No fundo, podemos depreender que houve uma alteração na relação com a leitura, assumindo, assim, uma postura diferente da inicial. Eventualmente, o ónus da questão não estará propriamente na postura, mas na envolvência e receptividade que passaram a existir, perfeitamente notórias em todas as actividades e pela interacção e dinamismo que as pautaram, na generalidade.

## **Capítulo 6 – Histórias de vida**

## 6.1. Introdução

Neste capítulo deter-nos-emos sobre o percurso e a história de vida de algumas das mulheres que integraram o grupo de formação, alvo da nossa investigação. A inserção deste capítulo poderá suscitar algumas dúvidas acerca da sua pertinência para esta investigação. Quais os motivos que nos levaram a optar pela construção de alguns dos seus retratos?

Não podemos, na realidade, descurar o facto de que o nosso trabalho do dia-a-dia, enquanto formadores, se desenvolve em torno de sujeitos sociais. Como tal, consideramos pertinente dar voz a esses sujeitos e saber como é que eles viveram e sentiram todas as situações pelas quais passaram no decorrer deste curso EFA, pormenorizando esse percurso através do módulo de Linguagem e Comunicação. Além de lhes darmos voz, estamos também a conduzi-los a uma reflexão acerca de todo este processo, levando-os igualmente à realização de uma retrospectiva do seu percurso. Além disso, consideramos que esta é uma forma de dignificar e valorizar estes mesmos sujeitos pelo trabalho que desenvolveram e por tudo aquilo que conseguiram alcançar, dentro e fora do contexto de sala. Porém, pretendemos não só valorizar e dignificar o trabalho desenvolvido mas levá-las a descobrir a importância dessas vivências e experiências. A partir desta reflexão pessoal que lhes propomos esperamos que também elas valorizem as pequenas ou grandes vitórias e descobertas que realizaram. Esta será, efectivamente, uma forma de se aperceberem dos pontos que ainda poderão melhorar futuramente.

A construção destas histórias de vida permite-nos ainda compreender as diferentes reacções que fomos obtendo ao longo do curso. Conhecendo de forma mais profunda cada uma destas mulheres, conseguimos entender os seus anseios, os seus medos, as suas inseguranças, as suas alegrias e as suas conquistas. Efectivamente, este capítulo ajuda-nos a compreender com maior profundidade todo o trabalho desenvolvido em torno da leitura com o grupo.

Após a selecção das cinco histórias de vida, explicitada no capítulo IV, importa determo-nos mais pausadamente sobre as singularidades de cada uma e sobre aquilo que as une e é, assim, transversal a todas.

## 6.2. Caminhada ao encontro da leitura

### 6.2.1. Uma viragem na vida pessoal e social a partir da descoberta da leitura

Beatriz tem 32 anos, nasceu e reside actualmente na zona centro do país. Casada e com duas filhas, uma menina de 5 anos e outra de 11 anos, quase a caminho dos 12.

Proveniente de uma família relativamente alargada, com mais três irmãos – um rapaz e duas raparigas –, e, de certa forma, com uma infância marcada por dificuldades. Sobre o pai não fala muito, tendo em conta que ele nunca quis saber muito dela, até porque abandonou a mãe. Os seus três irmãos são filhos de outro pai, que também, anteriormente, tinha abandonado a mãe e fugido com outra mulher para França. A mãe não estudou para além do 1º ciclo e tem apenas o 4º ano. Tinha como profissão ser vendedora de peixe.

Terminou há, relativamente, pouco tempo um curso de Educação e Formação de Adultos, que lhe deu equivalência ao 9º ano. Fala sobre isso com bastante orgulho e entusiasmo, tendo em conta que aproveitou esta oportunidade sem olhar para trás ou pensar sequer duas vezes sobre o assunto, principalmente porque tinha a oportunidade de trabalhar com crianças.

Beatriz foi seleccionada para o curso EFA B3 Acção Educativa, aos 31 anos, no ano lectivo 2007/2008. Entrou para o curso, do qual diz não se arrepende, uma vez que trabalhar com crianças era exactamente aquilo que ela gostava.

Quando fala sobre si, sorrindo, diz que é baixinha e gordinha. No fundo, considera-se bem constituída. Mostra ser uma pessoa bem disposta mas refere que é muito sentimental, muito lamechas e muito tagarela.

Relembra os tempos em que andava na escola e que há muito tempo abandonou. Lembra-se apenas que fez o 6º ano, mas acabou por se esquecer em que ano é que isso ocorreu. Recordar-se, dessa altura, das dificuldades e do facto de a mãe ter de criá-la a ela e aos irmãos praticamente sozinha. O

primeiro marido da mãe tinha-a abandonado, tal como aos três filhos que tinham, para ficar com outra mulher. A mãe, de uma segunda união com outro homem, teve a Beatriz mas, mais uma vez, a mãe foi abandonada. Beatriz acabou por sentir na pele a indiferença do homem que era, afinal o seu pai.

Embora considere que a sua infância foi relativamente calma, refere que, na escola, os outros miúdos lhe chamavam peixeira, devido à profissão da mãe. Como se não bastasse salientavam o facto de ela não ter pai.

Perante esta situação familiar e as dificuldades sentidas, tiveram o apoio de uns tios da mãe, já idosos, de quem ela cuidou. Apesar disso, foram eles que lhe fizeram a casa.

Porém, ainda durante o seu 6º ano começou a trabalhar. Como ela diz “queria ter as minhas coisinhas”. Começou por trabalhar nos tempos livres mas, após ter terminado o 6º ano e ainda se ter inscrito novamente, acabou mesmo por ir trabalhar porque, segundo ela “apanhei-lhe o gosto”.

Inicialmente trabalhou em minimercados. O primeiro era perto de casa mas o segundo implicava deslocações e que se levantasse às 6h da manhã. Após ter saído deste minimercado, foi trabalhar para uma fábrica de azulejos mas apenas nas férias. Tinha na altura 16 anos.

Entretanto, aceitou uma proposta para trabalhar numa empresa de canalizações, perto de casa, o que lhe permitia fazer o trajecto a pé. Então, já com 17 anos começou a trabalhar nesta empresa atendendo o telefone. Contudo, ao longo dos tempos foi fazendo outro tipo de serviço, nomeadamente as facturas, a recepção das encomendas, o pagamento dos empregados e até mesmo os orçamentos, estes últimos que ela considerava muito chato.

Nesta altura ainda pensou em voltar a estudar, à noite, mas as dificuldades com o transporte conseguiram ser maiores do que a vontade. Além disso, foi nesta altura que começou a namorar e, de acordo com Beatriz “estragou tudo”. Mas, na verdade, sentiu bastantes dificuldades, “por exemplo, na escrita, muita dificuldade na mesma”. Essas dificuldades cresceram quando informatizaram o sistema e ela teve de começar a trabalhar com o computador porque “não percebia nada daquilo”.

Embora gostassem muito dela, ao fim de três anos saiu de lá porque se casou e, pelos vistos “eles acharam, pronto, que já não ia dar o rendimento...”. Conta

que conheceu o marido numa festa e que, então, com vinte anos, se casou. Sorrindo, refere que nessa altura “já ia de bebé”.

Esteve, entretanto, desempregada. Mas, depois disso conseguiu um contrato de três meses numa fábrica de porcelanas. Saiu quando expirou o contrato e foi trabalhar para outra empresa, em part-time, onde fazia limpezas e atendia o telefone.

Entretanto, voltou a ficar desempregada depois do encerramento da fábrica e inscreveu-se no centro de emprego. Naturalmente, tinha de se apresentar lá de cada vez que recebia uma convocatória e foi num desses dias que lhe disseram que ia abrir o curso de Acção Educativa na zona dela. Portanto, se ela estivesse interessada só tinha de se inscrever.

Foi nesse momento pensou que ia ser bom para ela. Aliás é ela que afirma que “se conseguir na área com as crianças, então, ainda melhor. Eu nem olhei pra trás. Assim que a senhora me disse eu fui logo direita à instituição porque foi mesmo em cima da hora”.

Quando recebeu a notícia de que tinha sido seleccionada ficou contentíssima, afinal, este era mais um passo que ia dar em frente.

Retratar esta fase da vida de Beatriz, implica mencionar a forma como as próprias filhas viram esta nova situação da mãe. Afinal, ela voltava à escola. Tendo em conta a diferença de idades das filhas, as reacções também foram distintas, embora ambas tivessem ficado muito contentes. A mais velha acabou por ajudar a mãe a estudar, principalmente Inglês. Beatriz reconhece que no primeiro teste que teve deste módulo a filha a ajudou imenso. A filha mais nova achava imensa piada o facto de a mãe ir para a escola, tal como ela. Deste modo, fazia questão de contar isso à professora.

Beatriz afirma, sorrindo, a propósito deste curso, que “estava à espera de tudo menos do que aconteceu”. Pensava que era muito semelhante àquilo que tinha vivido há uns anos atrás quando ainda estudava – “eu estava à espera que fosse uma coisa assim mais escola (...), mais estudo”. Contudo, deparou-se com algo completamente diferente, segundo ela “mais soft”.

De certo modo, este curso fez com que Beatriz se tornasse “mais espevitada” do que aquilo que era anteriormente e a ajudasse a crescer. Antes de entrar para este curso, a vida de Beatriz resumia-se ao trabalho e a casa, “não tinha grandes relacionamentos” e tudo isso se alterou. Porém, não deixa de frisar

também que este curso veio ajudar monetariamente porque, se não fosse pago, ela não teria possibilidades para frequentá-lo.

Salienta deste curso o convívio que manteve com as formadoras, com as colegas e as próprias actividades que realizaram. Naturalmente, a propósito dessas actividades, evidencia a existência de algum stress mas considera que isso só contribuiu para “me enriquecer a mim como pessoa e eu adorei”.

Ao longo do curso, e nomeadamente a partir do módulo de Linguagem e Comunicação, foram desenvolvidas diferentes actividades para ajudar a promover hábitos de leitura, que Beatriz referiu, inicialmente, não ter. Faz referência, neste sentido, à Chocoleitura porque “não sei se demonstrei mas eu estava em pânico porque eu ler pra tanta gente, pra tanta criança e com medo de não chamar a atenção deles”. Aqui demonstra, na verdade, tal como ela mesma reconhece, o seu pouco à-vontade em público. Mesmo no início da formação em sala tinha dificuldade em expor as suas opiniões.

Porém, este medo e pânico iniciais foram-se desvanecendo com o passar do tempo de formação e com o decorrer das outras actividades acabou por se ir soltando um pouco mais.

Porém, com o decorrer da formação, “criei aquele à-vontade a contar a história. Eu sei que ao princípio era aquela coisa... muito tímida, a olhar para o papel”. Beatriz fala assim quando se refere ao *Momento da história*, nas sessões de Linguagem e Comunicação. Neste sentido, inicialmente “tinha a noção de que aquilo ia de mal a pior”, mas, hoje, revela que o grupo evoluiu, embora sinta que precisasse ainda de mais algum tempo.

Mas acaba por admitir que contar histórias às filhas e contar histórias no curso eram duas coisas completamente diferentes, uma vez que se sentia muito mais à-vontade em casa, com as filhas. Na verdade, considera que o facto de lhes contar as histórias de uma forma diferente, com mais movimento é bom para elas e constata algumas diferenças. Refere que elas “já não se distraem ao longo da história, já estão ali com mais atenção” e que, naturalmente, isso as ajuda. Porém, recuando até à sua infância não se recorda de lhe contarem histórias.

Em termos de formação, a sua grande preocupação era aquilo que os outros iriam pensar – “é a tal coisa da minha cabeça que...”. De certa forma, isso inibia-a. Assevera que mais para o final já se tinha desligado um pouco disso,

mas que, inicialmente, os olhares, as expressões, um semblante mais carregado faziam com que surgisse essa inibição.

Ao longo desta formação visitou três bibliotecas públicas, em diferentes zonas do país e, em duas delas o grupo participou na *Hora do Conto*. Beatriz tinha já referido numa das sessões do módulo de Linguagem e Comunicação que a única biblioteca em que tinha entrado era a da escola, há muitos anos atrás. Por isso, para ela, a biblioteca era um espaço enorme, com prateleiras e muitos livros. Contudo, após estas três visitas mudou de opinião e considera que, das três, gostou mais da Biblioteca Rosa, no centro do país. Acha que esta biblioteca tem um espaço encantador, chamou a atenção dela pela decoração e pelo espaço em si. Porém, não nega que, apesar disso, também gostou da Biblioteca Verde, no grande Porto, o mesmo já não acontecendo com a Biblioteca Amarela, também na zona norte do país.

Porém, quando fala acerca da *Hora do Conto*, confessa que achou muito interessante a forma como a história lhe foi contada na Biblioteca Verde porque “acho que mexeu mais comigo (...) não tem explicação”, pela forma como a técnica encarnou as personagens e a própria história.

Tendo em consideração esta mudança de opinião acerca das bibliotecas, e nomeadamente das bibliotecas públicas, que passou a conhecer, Beatriz resolveu inscrever-se na Biblioteca Rosa. A verdade é que até então não sabia sequer da sua existência, embora fizesse parte do seu concelho. Além de se inscrever a si, inscreveu as filhas e só nessa altura é que descobriu que a sua filha mais velha já estava inscrita. A inscrição tinha sido feita através da escola. Considera que estando inscrita na biblioteca e indo lá regularmente vai aprendendo e que para as filhas também é bom, acaba por ser uma “distracção”, “uma coisa diferente”.

Beatriz faz menção ao facto de os livros não terem preços muito acessíveis e que, por isso, ter a oportunidade de recorrer à biblioteca é “muito bom”. Mas, na verdade, até então nunca tinha colocado essa hipótese porque “nós mergulhámos assim numa vida ou num ritmo de vida (...). Nem sequer me dava a pensar essas coisas”.

Quando se faz referência a tudo isto, Beatriz não consegue deixar de evidenciar o seu interesse pela leitura “que não era nenhum” antes de ter iniciado o curso. Contudo, quando se deparou com um excerto do livro *A lua de*

*Joana*, apresentado pela formadora de Linguagem e Comunicação, diz que se sentiu empolgada e que leu o livro. Depois disso começou a aproveitar os “momentos mortos em casa” para ler. Por vezes, acaba por estar tão envolvida com a leitura que vai adiando os planos que tinha com as filhas e acaba mesmo por ficar em casa e as filhas um pouco chateadas.

Além disso, salienta que pelo facto de não ter esse hábito de leitura também não o passava para as filhas – “gosto e além de gostar também consegui passar pra miúda uma coisa que eu não tinha gosto (...), ela também não tinha”. Depois de ter lido *A lua de Joana*, aconselhou-o à filha mais velha, porque achou que falando de adolescentes ela iria gostar. E com isto conseguiu que a filha comesse a requisitar livros na biblioteca da escola.

Considera, além disso, que o facto de ter começado a ler a ajudou na própria escrita e a ela pessoalmente porque a preenche. O momento de leitura acaba por ser um momento seu, que a faz sentir bem, até porque afirma com convicção que quando começa a ler um livro se agarra a ele de tal forma que não descansa enquanto não o termina.

E quando se fala acerca destas leituras surge a *Centileia*. Beatriz diz que não foi por causa dela que começou a ler, lia simplesmente porque lhe apetecia ler. Mas diz que a *Centileia* “cresceu muito, ficou muito grande” e que foi uma coisa boa, embora não tenha sido esse o seu verdadeiro incentivo para a leitura.

Depois daquela primeira leitura, voltou-se para Nicholas Sparks, porque a mediadora falou-lhes acerca de um dos livros que tinha desse mesmo autor. Como uma das colegas de formação, a Carolina, lhes emprestou alguns livros, aproveitou para começar com Nicholas Sparks. Considera “as histórias dele encantadoras, muito românticas e tudo, assim muito sentimentais”. E à medida que foi lendo outros livros do autor foi querendo descobrir mais, tanto que agora se considera viciada nos livros desse autor. Afirma que, pelo meio, chegou a ler um livro de Carlos Canhoto, porque assistiu ao lançamento do livro na Biblioteca Rosa e ficou curiosa. Porém, a filha já lhe trouxe um livro da mesma autora de *A lua de Joana* e começou a ler mas desistiu porque diz que não lhe interessou.

Portanto, o facto de se ter atrasado na entrega de um dos livros na Biblioteca não a vão impedir de estar muito tempo sem o fazer porque há-de acabar por fazer ali uma “tramóia” e requisita-os em nome da filha.

Beatriz afirma que incentivou também, em muitos momentos, as colegas para a leitura, relatando-lhes os livros. Porém, hoje considera que essa talvez não tenha sido a melhor forma, devia apenas ter levantado o “veuzinho”.

Durante o curso teve a oportunidade de participar em diferentes peças de teatro. Não era uma actividade praticamente nova para ela, uma vez que, há uns anos atrás, quando andava na catequese, costumava participar em peças de teatro ou dança, na altura do Natal. Contudo, “nunca nada tão elaborado”. Tendo-se deparado com a tarefa de escrever a história a partir do tema e das personagens atribuídas sentiu bastante medo e sentiu que, no grupo, “umas puxavam para um lado, outras puxavam pra outro”. Embora tivesse gostado da personagem que interpretava, sentiu a falta de movimento, de acção na história. Mas frisa a sua “mania da perfeição”, a toda esta situação.

Sendo o Natal uma época especial para as crianças, sobretudo, quiseram realizar uma festa para elas na instituição e na Biblioteca Rosa. Quando se refere à primeira diz que “foi tudo muito à carreira, foi uma pressão enorme”, mas considera que se empenhou e deu o melhor de si, embora não tenha corrido bem. Frisa que esta situação se deveu ao facto de muitos meterem “na ideia que a história era longa, que a história era muito pesada para crianças pequeninas e depois deixaram-se estar todos ali...”. Acabou por se afastar um pouco dos preparativos da actividade porque o próprio ambiente do grupo não era o melhor na altura. Apesar de tudo, diz ter gostado das histórias.

Tendo já a experiência de escrever a história para a primeira peça de teatro em que entrou nesta formação e de outra história, em grupo também, unidade 1.3. de Técnicas de Animação, deparou-se com a conjugação de duas actividades – *o Erro Criativo e o Livro em Branco* –, no módulo de Linguagem e Comunicação. Inicialmente foi “um bocadinho complicado” mas paulatinamente deixou de ser “aquele bicho-de-sete-cabeças, aquela coisa assim... aquele bicho papão”. Acabou por ir buscar a sua meninice e a sua infância para escrever as histórias e acabou por considerar esta como uma óptima experiência.

Agora que terminou este curso, Beatriz considera que se sente muito mais rica, que se sente outra pessoa, talvez, em alguns aspectos, tenha descoberto novas coisas sobre si. Descobriu em si capacidades até então escondidas ou desconhecidas e “às vezes é preciso acontecer estas coisas pra... nós nos

apercebermos que podemos ir mais além”. Embora o trabalho tenha sido desenvolvido pelo grupo, salienta também o mérito dos formadores que as acompanharam e que apostaram, acreditaram, lhes deram força e as incentivaram.

Ao longo da sua entrevista, Beatriz revelou estar a perder um pouco a sua faceta mais pessimista, sempre muito preocupada com aquilo que os outros vão estar a pensar dela e das suas atitudes. Mostrou acreditar mais em si e naquilo que é capaz de fazer, demonstrando querer continuar a apostar na sua formação a todos os níveis.

### **6.2.2. A conquista de pequenas vitórias que contribuíram para o crescimento pessoal e social**

**Carolina tem 26 anos, nasceu e reside actualmente na zona centro do país. Casada há um ano, sensivelmente, ainda não tem filhos.**

**Proveniente de uma família com mais duas irmãs, sendo ela a mais nova. Embora não consiga precisar exactamente a profissão do pai, sabe-se que trabalha numa empresa de químicos e a mãe trabalha como ajudante de cozinheira, ambos com o 1º ciclo de ensino básico completo.**

**Terminou há, relativamente, pouco tempo um curso de Educação e Formação de Adultos, que lhe deu equivalência ao 9º ano. Fala sobre isso com bastante orgulho e entusiasmo, tendo em conta que este curso foi uma das poucas coisas que teve um princípio e um fim, ao longo destes 26 anos. Depois de ter concluído o estágio final do curso numa instituição, ficou a trabalhar no ATL, em substituição da colega que se ausentou com licença de maternidade.**

Carolina integrou, durante o ano lectivo 2007/2008, um curso EFA B3 de Acção Educativa, porque uma das suas amigas lhe falou sobre isso e ela acabou por se inscrever e ser, mesmo, seleccionada. O facto de não ter sequer o 9º ano fazia com que ela se envergonhasse perante os seus colegas que tinham continuado a estudar e têm hoje o 12º ano ou mesmo um curso superior. Porém, a vergonha que ela sentia não tinha nada a ver com reacções ou

atitudes que esses colegas pudessem ter, porque não a tratavam de forma diferente pelas suas habilitações.

Embora considere que é complicado falar sobre si, quando o faz, sorrindo, refere que não é muito alta e que tem o cabelo esticado, embora tenha resolvido mudar o seu visual encaracolando-o. Pelo facto de ser a filha e a irmã mais nova, acredita que é talvez um pouco mimada e que o foi sempre não só pelo pai, mas também pela irmã Sara. Só recebia esses mimos da mãe “quando as coisas corriam bem”. Gosta imenso de falar, notório no decorrer de toda a entrevista, de fazer novas amizades e conhecer novas pessoas. Diz que, no fundo, é uma pessoa acessível e que não é rancorosa, embora, ultimamente, tenha dúvidas acerca disso.

Para se compreenderem estas dúvidas de Carolina, temos de falar, necessariamente, da sua sogra, que é, na verdade, a fonte que gerou tudo isto. A relação entre ambas nunca foi perfeita, até porque no dia do casamento Carolina alude, com tristeza, à indiferença com que a sogra a tratou. Aliás, até mesmo no dia-a-dia não existe uma grande proximidade entre elas. Há relativamente pouco tempo foi diagnosticado à sogra um cancro. Devido a todas as situações anteriores e à relação que ambas têm, Carolina afirma: “tenho medo que eu não esteja a ser capaz de ajudar o quanto eu devia ajudar” porque “a minha sogra fez-me passar por situações menos boas”, “passei por maus bocados. Chega mesmo a pensar que a sogra tem ciúmes dela, devido à relação que sempre teve com o filho, que é agora marido de Carolina. Às vezes, sente-se má e acha que não faz o suficiente para ajudar mas considera que há um “acumular de situações que não me fazem fazer tudo. Mas, por outra altura, eu tento fazer tudo. Não sei, é uma confusão”.

Nem ela mesma consegue entender a razão desta barreira que se criou entre elas porque, como afirma “eu sempre cá estou pras pessoas e só neste caso é que eu estou a bater de frente não sei porquê”.

Contudo, no percurso de vida de Carolina houve outros momentos complicados e pessoas que teve de enfrentar mas hoje ultrapassou. Todavia, falar do seu passado não é muito fácil porque sente vergonha dele, pelo menos de uma parte, e muito poucas pessoas o conhecem.

Abandonou a escola em 1998, não tendo completado o 9º ano. Conta que depois de ter feito o 1º ciclo do ensino básico numa escola, mudou-se para

outra escola, numa outra localidade, para fazer o 5º e o 6º ano. Tendo em conta que esta escola tinha apenas estes dois anos, foi necessário mudar-se para o liceu do concelho para frequentar o 7º ano. Porém, aí conheceu novas pessoas, fez novas amizades e acabou por se desinteressar um pouco das aulas. Embora tenha concluído o 7º ano, os pais acabaram por tirá-la da escola.

Nessa altura, foi aprender costura, tal como já tinha acontecido com as irmãs mais velhas porque a “mãe puxava as filhas todas para a costura”. Esteve aí, sensivelmente, dois anos.

Como, entretanto, na localidade onde vivia abriu uma escola básica do 2º e 3º ciclo, voltou, então, à escola para fazer o 8º ano também porque o rapaz com quem namorava na altura estava a estudar e convenceu-a a voltar à escola. Depois de ter falado com os pais, acabou mesmo por voltar. Como já era mais velha a adaptação não foi muito fácil e não gostou da turma em que estava inserida. Considera que os professores eram “porreiros, à excepção de Matemática. Não gostei da mulher mas depois gramei-a três anos”. Acaba mesmo por fazer uma descrição bastante negativa desta professora – “não tinha cara de simpática, tinha cara de bebedolas a mulher. Ela impunha-se muito (...), uma vez, deu-me uma cachaporra na cabeça e ainda menos gostei”.

Devido a todos estes factores acabou por chegar ao final do 1º período com seis negativas, embora no 2º período tivesse superado essas situações e recuperou a todas as disciplinas. Nessa altura conheceu a Constança e outra amiga – a Mariana – e a partir daqui foi o “descalabro”. Acabou por reprovar por faltas porque, simplesmente, não iam às aulas. No ano seguinte voltou novamente para o 8º ano e ficaram as três na mesma turma.

Continuaram com o mesmo ritmo do ano anterior – “íamos pra minha casa. Íamos pra escola de autocarro de manhã, depois a minha mãe ia trabalhar e o meu pai. Depois nós regressávamos à minha casa. Estávamos lá o dia todo sem fazer nada.” –, simplesmente porque não lhes apetecia ir às aulas. Acha que as aulas “também não eram grande coisa” mas não sabe muito bem por que é que tinham aquelas atitudes.

Começou, então, a ludibriar o correio que era enviado pela escola e arranjava desculpas para que a mãe não fosse falar com a directora de turma. Porém,

não conseguiu fazer o mesmo com a irmã Sara quando esta atendeu um telefonema da escola. A mãe acabou, assim, por descobrir toda aquela situação e confrontou-a. Portanto, se reprovasse saía da escola. Não voltou a faltar e conseguiu concluir o 8º ano, o mesmo não acontecendo com as suas colegas.

Ao contrário do que tinha acontecido quando voltou a estudar e entrou para o 8º ano, Carolina gostava da sua turma do 9º ano e até estava a correr bem. Nesta altura, Constança começou a namorar. Carolina conheceu um amigo do namorado de Constança e decidiu sair da escola para, assim, ir trabalhar e poder casar. Abandonou, assim, o 9º ano poucos meses antes de terminar o ano lectivo. A mãe não deu grande importância a tudo isto, mas com o pai surgiram algumas discussões, uma vez que ele queria que ela terminasse, pelo menos, o 9º ano.

Entretanto, foi trabalhar para um dos talhos do namorado. Devido a problemas financeiros, os pais de Carolina acabaram por emprestar dinheiro ao namorado dela, para que este pudesse cobrir as despesas que tinha. Após o falecimento do pai de Carlos, namorado de Carolina, esta conheceu a mãe dele. A partir desse momento começou a existir uma relação mais próxima e a mãe dele sugeriu que se casassem.

Tendo em conta a dívida que ele tinha com os pais dela e a vontade de liberdade que achava que o casamento lhe daria acabaram por fazer com que realmente acabasse por casar. Contudo, pouco antes do casamento pôs tudo em causa pelo facto de ser muito nova, de estar a trabalhar e ter o seu ordenado, por não querer sair de casa dos pais e talvez, acima de tudo, porque sentia que não gostava dele o suficiente para assumir o compromisso do casamento.

Sendo a mãe dela uma pessoa materialista, e preocupada com o dinheiro que tinham emprestado, dizia-lhe que não podia voltar atrás e que era demasiado tarde para tal. A irmã do meio – Sara – acabou por se envolver também e intercedeu a favor dele e ela acabou por casar, deixando de pensar naquilo que realmente sentia e queria. Tanto que não escolheu o vestido de noiva, não escolheu o restaurante. Na verdade, não escolheu nada, embora o casamento fosse seu. A mãe dele, a sua mãe e a irmã Sara é que fizeram tudo isso. O pai

não quis interferir porque achava que a decisão devia ser tomada por Carolina, embora lhe dissesse que a achava demasiado nova para casar.

Portanto, Carolina casou, pela primeira vez, com dezassete anos. Sendo menor de idade os seus pais é que foram as testemunhas. Na lua-de-mel já era visível a inexistência de cumplicidade entre ambos, uma vez que, ao longo desses dias, iam para lados opostos. Após o casamento ficaram a viver em casa dos pais dela, porque Carolina insistia que não queria sair de casa.

“Entretanto, o casamento não durou um ano. Só que os meus pais... nunca tinha havido um divórcio na...no...na família. Eu estava a viver em casa dos meus pais e a minha mãe disse que eu tinha de aguentar”.

Apesar de tudo, Carolina considera que o ex-marido era boa pessoa e sente pena dele. Contudo, esta situação arrastou-se durante quatro anos e, nesse espaço de tempo, Carolina conheceu o Pedro, o seu actual marido. Além disso, a sua irmã mais velha divorciou-se e Carolina considera que foi precisamente por isso que a mãe mudou tanto. Entretanto, a irmã mais velha foi viver para França.

Porém, no decorrer destes quatro anos, o cunhado, marido da irmã Sara, começou a segui-la para onde quer que ela fosse, independentemente das horas, fazia queixas aos pais dela e fez até com que o pai regressasse, subitamente, da Alemanha. Após uma discussão que teve em casa com cunhado, em que estavam também presentes a irmã e os pais, o cunhado deixou de falar com ela e com a mãe.

Carolina considera que esses anos foram os piores da sua vida mas que serviram para ela aprender muita coisa e sente que cresceu muito. Frisa que “não era uma pessoa feliz” e, muitas vezes, “chorava como uma desalmada. Mas se me perguntasse porque estava a chorar não sabia dizer. Só sei que chorava que nem uma perdida”.

Ainda tentou, nessa altura, voltar a estudar à noite. Inscreveu-se e fez mesmo algumas unidades mas acabou por deixar porque, na verdade, não se interessava por nada. Tentou também aprender a nadar, porque era algo que gostava, mas depois deixou de dar valor a isso também.

Entretanto, esteve a trabalhar a recibos, cerca de um ano, para um senhora que tinha em casa algumas crianças e idosos e, depois, esteve numa loja de costura.

No início de 2006 começou a procurar, juntamente com o namorado, casa para comprar. Ele não falava ainda em casar e ela, na verdade, não se sentia à-vontade e tinha mesmo medo. O pai dela chegou a sugerir que ficassem no 1º andar da casa deles, fazendo algumas remodelações. Porém, eles foram peremptórios porque queriam o seu espaço.

Foi ela que acabou por sugerir a Carlos o casamento. Porém, todos estes planos “começaram a ir por água abaixo” porque a loja onde ela trabalhava fechou. Além disso, havia ainda as prestações mensais. Acabou por ficar em casa e foi, nessa altura, que a sua amiga Constança lhe falou sobre a abertura do curso EFA. Revela que este curso lhe chamou a atenção pelo facto de lhe dar equivalência ao 9º ano, o que é notório nas suas palavras – “quando falávamos de escolaridade, se eu tivesse um buraco eu enterrava-me. É que eu, nem o 9º ano tinha”. Naturalmente, o facto de o curso ser financiado ajudou bastante para a sua inscrição porque senão “não tinha qualquer tipo de possibilidade”, devido aos encargos financeiros que tinham. Além disso, houve outros factores que também ajudaram, nomeadamente o facto de ser um curso direccionado para crianças e a sua amiga fazer parte desse grupo.

Apesar disso, tinha muito receio porque não sabia se ia corresponder às expectativas ou se se ia “afundar”, se ia compreender ou não o que ia aprender, mas não chegou a conceber propriamente uma ideia acerca de como seria, realmente, o curso. Mas não descarta o facto de que agarrou este curso “com unhas e dentes” e o encarou como uma grande oportunidade de ter não só o 9º ano mas também formação numa área específica.

Se quando andava na escola, há uns anos atrás, não se preocupava com o facto de conseguir ou não realizar o que lhe pediam e desconhecia algumas das suas capacidades, depois deste curso ficou com certeza que a partir de agora não vai “baixar os braços”. Mas, acaba por referir que a determinada altura sentiu vontade de desistir a poucos meses do término do curso. Para isso contribuíram algumas colegas – “comecei a ver que algumas pessoas se habituavam a que as mesmas fizessem sempre tudo e isto começou-me a revoltar muito” por isso é que “era frustrante e... começou a dar cabo de mim”. Porém, através da reflexão acerca de todos os motivos que a tinham conduzido a este curso e com o apoio de Constança conseguiu ultrapassar esta fase de incertezas.

De uma forma genérica, sente que, pela segunda vez nestes vinte e seis anos, conseguiu iniciar e terminar algo. Depois da carta de condução, esta é mais uma das suas vitórias. E com este curso aprendeu a “nunca dizer que não consigo sem tentar, vou tentar. Só depois de tentar e tentar e tentar e tentar mais uma vez é que digo desta vez não vou mesmo conseguir”. E corrobora tudo isto, referindo que aprendeu coisas que nunca vai esquecer, que teve experiências que jamais se imaginou a ter ou mesmo a viver. Acredita também que se sentiu motivada pela valorização que os formadores davam ao trabalho que desenvolviam e se preocupavam com o facto de elas fazerem ou não. Sentiu, durante muito tempo que a própria mãe não valorizava aquilo que ela trazia da escola, contrariamente às reacções do pai.

O ano de 2007 foi um ano de grandes mudanças na sua vida. Uns meses depois de ter iniciado o curso, casou. Sente-se feliz, uma vez que o fez porque realmente queria, escolheu o vestido, as decorações, interveio em todos os pormenores. De certa forma, Carolina resume tudo isto como tendo sido um “casamento mesmo a sério” e por isso mesmo foi “muito, muito, muito bonito”.

Foi no dia do seu casamento que o cunhado lhe pediu desculpa pelo que lhe tinha feito, tanto que ele e a irmã Sara eram os padrinhos de Carolina.

Depois deste passo na sua vida em meados de Abril, e de um pequeno interregno, voltou à formação.

Ao longo do curso, e nomeadamente a partir do módulo de Linguagem e Comunicação, foram desenvolvidas diferentes actividades para auxiliar na promoção de hábitos de leitura. A este propósito, Carolina tinha mencionado nas sessões de Linguagem e Comunicação que gostava de ler e que até tinha esse hábito, uma vez que a irmã Sara comprava bastantes livros e lhos emprestava. Mas, não se esquece que, inicialmente, não pensava da mesma forma. Conta, inclusive, quando a irmã ia à biblioteca requisitar ela nunca ia e que a irmã lhe acabava por “espetar cada seca cá fora”. Mas acabou por aprender a ver as coisas de forma diferente. Principalmente, depois de ter conhecido a Biblioteca Rosa, através da visita que fez com o curso, a sua opinião mudou ainda mais. Antes desta visita, ela imaginava as bibliotecas como “um caixote onde tem pra lá livros” ou mesmo um “armazém com estantes de um lado ao outro com livros e mais nada” e que, por isso mesmo, era muito difícil encontrar aquilo que realmente se precisava ou queria. Mas,

através desta visita, apercebeu-se que essa ideia não correspondia àquilo que realmente era uma biblioteca. Contudo, não deixa de se sentir um pouco perdida se for sozinha. Quer lá voltar mas na companhia da irmã, que está mais habituada àquele ambiente. Porém, salienta que se a primeira visita do grupo tivesse sido à Biblioteca Amarela “fugia a sete pés daquilo”.

Contudo, nos últimos meses, o seu ritmo de leitura tem vindo a decrescer, não por se ter desinteressado mas, talvez pelo facto de se ter casado – “acho que foi isso e parece que ainda não tenho bem... os pés assentes na terra, ainda não parei mesmo”.

Neste sentido diz que achou gira a ideia da *Centileia* e quando olhava para ela imaginava-a a crescer, porém acabou por não conseguir ajudá-la a crescer. Ela e Constança começaram mesmo a ler: uma *O Memorial do Convento* e a outra *Marley e eu*, mas “nem uma nem outra. Tem lá o livro a ganhar mofo”. Contudo, Carolina confessa que tem saudades e que, seguindo o conselho da mediadora do curso, tem de começar a organizar a sua vida por prioridades. Por vezes, até se deita mais cedo para ler um pouco e acaba por ser surpreendida pelo marido quando lê em voz alta.

Mas não deixa de frisar as conversas que mantinha com as colegas sobre isso e como elas comentavam que essas leituras as ajudam quer na escrita que mesmo na oralidade. Ela, a partir das suas experiências de leitura, falava-lhes das sensações que tinha no decorrer dessas vivências.

Não se recorda se lhe contavam histórias em criança. Aliás, da sua infância diz não ter recordações. A única que reteve foi do seu primeiro dia na escola primária em que colocou as cascas de uma banana, que levava para o lanche, no bolso do seu vestido.

Ainda no módulo de Linguagem e Comunicação, Carolina deparou-se com o *Momento da história*. Agora, olhando para trás e ao início desta actividade diz que era um tédio e também não imaginava como é que podia pegar e que podia fazer com uma simples história. Como lia achava que o fazia bem mas nunca se tinha apercebido “que nós podíamos pegar em qualquer coisa e fazer coisas assim giras, interessantes. Então histórias...oh...nunca liguei muito”. Chega mesmo a dizer que agora oferece livros às sobrinhas do marido porque acha que “cada história, por mais infantil que pareça, tem sempre uma mensagem a passar à criança”.

Recordando a sua primeira leitura no *Momento da história* afirma que leu a história mas que não a interiorizou, “estava só a dizer o que estava lá”. O seu pensamento era apenas um “vamos lá despachar isto”. E quando alguma das colegas, no início, contava a história, o seu pensamento divagava por mil e um sítios distintos. Porém, quando a formadora o fazia isso não acontecia e achou que lhes ia ensinar coisas diferentes, que as ia ajudar a entender e reter essas leituras –

não nos obrigava, entre aspas, puxava-nos para o meio da história. E nós às tantas já estávamos lá no meio. Naquela história que você contou da livraria, já não me lembro do nome do senhor, olhe, eu já me estava a ver lá no meio dos papéis, eu já me estava a ver no meio dos papéis e da inundação e não sei quê. E foi isso que eu comecei... mas tinha sempre aquela coisa da vergonha das colegas.

Sempre achou que a formadora de LC estava “ligada à ficha” e “sempre tão cheia de corrente eléctrica” mas só aos poucos é que foi compreendendo que isso acontecia porque ela “gostava mesmo daquilo que estava a fazer”.

Na verdade, os comentários da formadora e das colegas tinham efeitos completamente díspares nela. Durante algum tempo sentiu vergonha pelo que as colegas pudessem dizer acerca das suas leituras porque, segundo ela, “trabalhar com mulheres é complicado” porque implicam por tudo e por nada, reparam em tudo e “sabem como é que podem atacar umas às outras”. Tem a percepção de que até ao momento em que ocorreu a *Chocoleitura* estava mais retraída e que, a partir daí se libertou. A sua preocupação era com a voz e a forma como a colocava. Mas, através do que tinha descoberto nas sessões de Linguagem e Comunicação e na *Hora do Conto* na Biblioteca Rosa achou que tinha oportunidade de pôr tudo aquilo em prática. E hoje diz que está “tudo bem guardadinho”.

Desinibiu-se totalmente na última sessão do módulo de Linguagem e Comunicação e achou que, precisamente por ser a última, não se preocuparia com quaisquer comentários das colegas no *Momento da história*. Optou por contar a história com Constança e deram asas à imaginação na preparação da mesma, não descurando os acessórios. E acrescenta que muitas das ideias vieram da última visita que fizeram à Biblioteca Verde.

Ainda no âmbito da promoção da leitura, no mesmo módulo, teve oportunidade de escrever uma história e representá-la – “os teatros...nunca me imaginei (...) com um caixote vestido a fazer tal figura pra tanta gente”.

Porém, a representação das histórias ocorreu em duas fases distintas, sendo a última no Natal. Tendo em conta a época, o grupo quis realizar uma festa para as crianças na instituição e na Biblioteca Rosa. Foi nesta fase que Carolina começou a desmotivar e considera que, nessa altura “havia ali qualquer coisa que não estava a funcionar em termos de grupo”, nem todas se entregavam aos seus papéis e os comentários dos formadores não eram aquilo que ela queria ouvir. Por tudo isto também o resultado das representações na instituição não foi o melhor.

Todavia, quando se apercebeu que tinham, de certa forma, desapontado os formadores resolveu mudar de atitude porque achou que se eles valorizavam o trabalho delas, tinha chegado a hora de dar valor ao dos formadores – “ se havia alguém disposto a acreditar em nós, que acreditou, que nos deu montes de possibilidades de fazermos coisas diferentes e... que dava valor à mínima coisa que nós fazíamos, nós também tínhamos de dar valor e fazer as coisas”. E considera que, a partir daí, correu bem e que se voltou a entregar aos papéis que tinha que desempenhar.

A partir da leitura de uma história surgiu a união de duas actividades – o *Livro em Branco* e o *Erro Criativo*. Carolina quando se apercebeu do que tinha realmente de fazer ficou assustada, sempre com aquele receio de não ser capaz de corresponder às expectativas, neste caso da formadora. Mas, à medida que foi escrevendo tudo isso se foi dissipando. Gostou daquilo que escreveu, embora nunca se tenha imaginado a escrever histórias para os mais pequeninos. Aos poucos foi juntando as ideias e foram surgindo as histórias.

Após a conclusão do curso, Carolina sente-se uma pessoa diferente.

Ao longo da sua entrevista, Carolina revelou uma presença muito forte na sua vida quer do pai quer da sua irmã Sara. Além disso, demonstrou que começa a acreditar em si e nas suas capacidades, ao contrário do que aconteceu ao longo de uma parte da sua vida. Aliás, este curso veio contribuir, precisamente, para que ela ganhasse essa confiança. Revela, assim, querer continuar a aprender, sem nunca esquecer tudo aquilo que guarda dentro de si, sendo a palavra que predomina agora é “tentar”.

### **6.2.3. Uma luta constante pela concretização dos objectivos que a idade teima em tornar mais ténue**

**Lúcia tem 50 anos, nasceu e reside actualmente na zona centro do país. Casada e com duas filhas, a mais velha com 33 anos e a mais nova com 21. Tem já um neto com 11 anos.**

**Proveniente de uma família bastante alargada, com mais quatro rapazes e seis raparigas, sendo ela a sétima neste grupo. O pai não sabia ler nem escrever e a mãe tinha a 3ª classe e a 4ª de admissão. O pai trabalhava como ajudante de pedreiro e a mãe era doméstica. Estiveram ambos emigrados em França durante alguns anos, embora o pai tenha estado mais tempo do que a mãe.**

**Concluiu há, relativamente, pouco tempo um curso de Educação e Formação de Adultos, que lhe deu equivalência ao 9º ano.**

Lúcia ingressou aos 50 anos num curso EFA B3, na área da Acção Educativa. Foi no ano lectivo 2007/2008 que surgiu a oportunidade e decidiu inscrever-se para poder “ficar com o 9º ano”.

Lúcia considera-se uma pessoa bondosa e amiga do seu amigo e tenta pautar a sua vida por esse caminho.

Abandonou a escola quando tinha 11 anos, tendo apenas concluído o 6º ano porque “nessa altura era só obrigatório até ao 6º ano e só continuava quem tivesse possibilidades de estudar”. Tendo em conta a prole numerosa da sua família não podia continuar a estudar. Todavia, já aos 9 anos começou a trabalhar nas férias e, por vezes, também aos domingos. Conta que na sementeira das batatas ganhava 50 escudos por dia, enquanto as mulheres ganhavam 40 porque ela “como criança trabalhava bem”

Com 11 anos foi, então, trabalhar para uma fábrica de madeiras. Daí, com 13 anos, foi para uma fábrica de refrigerantes. Como o pai “embirrou” e não queria que ela trabalhasse nessa fábrica, até veio de França propositadamente, tirou-a de lá. Assim, foi trabalhar para uma fábrica de estofos, onde permaneceu somente um mês, devido a desavenças com o encarregado. E, por isso,

regressou à fábrica de refrigerantes, onde trabalhou durante alguns anos, até se casar, tendo saído nessa altura da fábrica.

Casou com 16 anos e meio e já estava, nessa altura, grávida da sua filha mais velha.

Após a sua saída da fábrica de refrigerantes, regressou à de madeiras, de onde o pai a tirara uns anos antes, mas trabalhou lá apenas quatro meses. Quando entrou para a fábrica não tinha avisado que estava grávida mas “houve uma pessoa que deu com a língua nos dentes”, por isso quando descobriram mandaram-na embora.

Passado algum tempo teve a sua filha Andreia e esteve em casa algum tempo. Depois começou a andar “o dia fora nas terras”, para ganhar o dia. Como teve de amamentar até aos 16 meses, a mãe levava-lha, quando estava mais perto de casa ou os patrões de Lúcia emprestavam-lhe uma bicicleta, quando ia para terras mais distantes.

Trabalhou posteriormente numa fábrica de azulejo relativamente próxima de casa, o que lhe permitia ir de bicicleta. Nessa altura deixava a filha com uma vizinha. Depois, a mãe de Lúcia levou a neta para França. Permanecia metade do ano em França e a outra metade em Portugal porque, como Lúcia trabalhava e não havia “amas como há hoje nem havia creches, teve de fazer algumas opções.

Lúcia conta que a mãe acabou por ir para França por causa dos problemas que o pai tinha com o álcool. Na verdade, ele já os tinha em Portugal. Porém, uma das irmãs de Lúcia que estava em França chamou-o para ir para lá para ver “se ele endireitava um pouquinho e se ele começava a endireitar mais a vida porque éramos muitos”. E, aliás, as dificuldades também.

O marido de Lúcia estava na Venezuela há três anos quando ela resolveu juntar-se a ele. Refere que a opção por um país como a Venezuela não foi ponderada pelos dois mas que um rapaz o “endrominou” e ele acabou por ir para trabalhar como pedreiro. Afinal, tinham comprado uma casa e não tinham o dinheiro todo para ela.

Depois de ter partido, então, para a Venezuela, Lúcia acabou por permanecer lá durante sete anos.

Inicialmente ficou meio ano em casa, embora tenha conseguido arranjar um trabalho. Todavia, o marido não quis que ela trabalhasse porque afirmava que

ela “não era nenhum preto para ganhar pouco dinheiro”. Entretanto, passado esse tempo, foi trabalhar para “um edifício, limpar um edifício de doze andares, de consérge, que lá chama-se consérge. Tinha casa, água luz, tudo de graça” e ainda recebia pelo trabalho que realizava. Além da limpeza do edifício, cuidava do jardim e cuidava, por vezes, dos filhos “dos donos dos apartamentos”, durante três anos.

Embora, quisessem que ela continuasse lá e até lhe tivessem oferecido um aumento de ordenado, ao fim desses três anos acabou por sair para ir trabalhar para uma pastelaria com o marido. Contudo, estiveram aí somente um mês. Na verdade, compraram uma parte dessa pastelaria, o que lhes causou, a posteriori uma série de complicações. Supostamente fizeram o negócio da compra de uma parte da padaria com o pai do dono, uma vez que o filho estava ausente. Porém, os problemas surgiram quando o filho disse que não queria vender. Tendo em conta que a parte burocrática não estava totalmente resolvida, Lúcia só queria que “lhe dobrasse o sinal” e a situação ficava resolvida. O pai desse rapaz estava habituado a “tracaleiar os portugueses” e queria fazer o mesmo com eles.

Contudo, Lúcia e o marido acabaram por contratar um advogado. Devido, à perseverança dela, conseguiram receber o dobro do que tinham dado inicialmente pela padaria, ficaram num apartamento no andar de cima da pastelaria sem pagar a renda, ou melhor, o dono da padaria é que pagava. Além disso, pelo facto de os dois estarem desempregados, Lúcia fez ainda com que lhe pagassem o sustento e o ordenado a cada um, tendo em conta o que recebiam nos seus empregos anteriores.

Entretanto, entraram, mais uma vez, numa sociedade para uma pastelaria com mais dois casais portugueses. Porém, a sociedade não correu bem e, quando Lúcia acabou mesmo por bater numa das mulheres que vivia no apartamento com ela e fazia também parte da sociedade e que teimava em dizer que Lúcia e o marido eram seus empregados – “ela bateu-me com a porta na cara, sujeita a aleijar-me. Eu vim pra cima...pimba, casquei-lhe”. Mas a situação foi um pouco mais longe quando o marido desta senhora tentou bater também em Lúcia, não contando que ela se defendesse energicamente.

Eu agarrei no aragá, que é o coiso de limpar e pimba, dei-lhe com ele na cabeça porque ele vinha pra me bater. Ele deu-me um murro. Eu agarrei e dei-lhe outro. Depois ele agarrou e ia pra me bater outra vez, dei-lhe uma mordidela nas costas que lhe rompi e camisola e fiquei com estes dentes a doer. (...). Eu sei dizer que ele nesse dia se andava com umas calças à tirilé no tempo que andava com umas de ganga eu tinha-o matado. Pus-lhe as mãos no sítio... não digo mais... ele fartava-se de gritar para eu o deixar. (...) Eu estava cega.

Após esta ocorrência, Lúcia acabou por ir à polícia, mas ela e o marido acabaram por retirar a queixa. Na padaria, Lúcia começou a aperceber-se do desfalque que o casal que a tinha agredido estava a fazer – “do meu quarto tinha uma janelinha que dava pra essa oficina e eu via-os a roubarem”. Foi avisando o marido acerca dessa situação mas ele parecia não acreditar. Só quando se apercebeu que Lúcia estava muito magra é que arranjam uma forma de descobrir o que estava realmente a ocorrer.

Descoberto o desfalque, o outro sócio foi obrigado a vender e foi constituída uma nova sociedade, entrando nela um cunhado de Lúcia e a sua esposa.

Entretanto, engravidou da filha mais nova, venderam a parte deles na padaria e Lúcia regressou a Portugal, enquanto o marido “ficou lá para tratar dos papéis”. Lúcia acabou por ficar em Portugal durante quatro meses, embora tenha estado em França durante um mês, já depois da filha ter nascido.

Regressou novamente à Venezuela porque, afinal, tinha lá as suas coisas e o marido tinha conseguido uma padaria mas sem sócios, um negócio apenas deles. Mas este regresso não correu tão bem quanto esperava porque, como não tinha casa, teve de dormir num armazém onde tinha um colchão colocado no chão. Além disso, tinha de partilhar esse espaço exíguo dividido por lençóis com um venezuelano, que era seu empregado.

Lúcia não deixa de frisar que chorou muito da segunda vez que foi para a Venezuela e que “foi triste, pelo menos dois meses” enquanto estava à espera de conseguir um apartamento. A partir daí a vida correu-lhe bem e refere mesmo que foi aí nessa padaria que arranjou dinheiro para a casa que tem hoje.

Regressou à Venezuela pela segunda vez quando a filha mais nova tinha quatro meses e quando ela fez 2 anos voltou para Portugal definitivamente porque começou “a ver a situação da Venezuela muito crítica” e acabaram por vender mesmo a padaria.

Após o seu regresso a Portugal, esteve dois meses em casa sem trabalhar. Depois trabalhou cerca de seis meses como operadora de caixa e repositora num supermercado e daí esteve ainda na fábrica de refrigerantes, onde tinha trabalhado quando era solteira. Esteve aí cerca de dezasseis anos, uma vez que a fábrica depois acabou por fechar. Voltou a ficar desempregada e dois meses depois apareceu esta oportunidade do curso EFA.

Aquando da selecção dos elementos do grupo, Lúcia era a mais velha e nesse grupo estava também a sua filha mais velha. Não a assustou o facto de voltar a estudar passados todos estes anos porque, na verdade, nunca teve medo à escola e acabou por encarar tudo isto como uma aventura. Embora com a filha no mesmo grupo nunca trocaram muitas ideias ou dúvidas acerca dos vários módulos do curso.

Após a conclusão do curso, refere que aprendeu a lidar com crianças porque afinal a mãe teve “dez filhos e nada disso é como é hoje” e a mãe ensinou-os “pra vida” porque eram muito pobres. Mas, na verdade, pensava que este curso era muito semelhante ao ensino escolar. Por isso, impressionou-a bastante o tipo de actividades que realizou porque as fez pela primeira vez porque na altura em que deixou a escola “não se faziam as coisas que se fazem hoje”. Faz, assim, um balanço positivo e incentiva quem tiver oportunidades como a dela a lutar, independentemente da idade.

Acerca do grupo refere que “em todos os grupos onde trabalham mulheres há sempre problemas”, embora nos locais onde trabalhou nunca tenha tido conflitos com as colegas. Contudo, neste curso, considera que havia “rivalidades entre umas e outras, umas queriam ser mais do que as outras”, mas isso ressaltava mais em alguns elementos. Acaba por frisar que esta é uma situação comum quer a homens, quer a mulheres.

Quando se recorda do módulo de Linguagem e Comunicação faz questão de frisar que aprendeu “muita coisa, como ler histórias, sabê-las apresentar, que não sabia como era”. Considera que, inicialmente, quando começou a contar histórias no *Momento da história* “foi um desastre total” porque “era aquele acanhamento”. Acrescenta que no princípio “era a vergonha de umas com as outras” também porque ela era a mais velha mas depois passou para o medo das críticas. Por mais estranho que possa parecer, esse medo era mais das críticas das colegas do que propriamente da formadora. Porém, considera que,

aos poucos, foi melhorando e se andasse mais alguns meses em formação se “soltava mesmo a fazer melhor”.

Ainda nesta sequência que refere que a mãe nunca teve o hábito de lhes contar histórias e ela também não o fez com as suas filhas. Aliás, quando nasceu a sua filha mais velha ela “era uma criança praticamente que se pode dizer assim”. E acrescenta que por causa do trabalho fora e dentro de casa acabava por não ter tempo.

Apesar disso, frisa que gosta de ler mas esta prática fica-se pela leitura esporádica do jornal quando vai tomar o café. Acrescenta que tinha também o hábito de ler os livros do neto a cada novo ano lectivo. Mas a leitura de livros começou apenas a partir do módulo de Linguagem e Comunicação. Leu *As palavras que nunca te direi* mas como o fez por partes acabava por se perder um pouco. Começou outro mas entre trabalhos e outras coisas acabou por parar. E acrescenta que “havia de ter mais tempo para ler” mas com a casa e o quintal o seu tempo é pouco. A este propósito frisa que achou engraçado o aparecimento da *Centileia* e que foi “uma iniciativa linda. Só foi pena todas não terem contribuído para a *Centileia* estar maior”.

Resumiu numa palavra a visita às três bibliotecas – “fantástico” –, tendo em conta que nunca tinha entrado numa. Considera que foi uma boa experiência, uma vez que não imaginava o que era uma biblioteca. Mas não deixa de salientar que aquelas que chamaram mais a sua atenção foram a Biblioteca Rosa e a Biblioteca Verde porque a Biblioteca Amarela não a cativou.

Lúcia refere que foi difícil e estranho para ela representar porque nunca o tinha feito mas, ao mesmo tempo “foi gratificante, foi engraçado”. Porém, sentiu-se melhor na pele da segunda personagem que representou. Considera que “foi diferente das primeiras porque já tinha uma luz a brilhar porque já sabia fazer melhor do que a primeira vez”. Não era propriamente o palco em si que a intimidava, era mais o facto de ter de olhar para o público e por isso, inicialmente, diz que sentiu insegurança.

Ao longo da sua entrevista, Lúcia demonstrou a sua tenacidade para alcançar aquilo que pretende e a forma como tem lutado para atingir esses mesmos objectivos, sem jamais baixar os braços. Porém, revela em alguns momentos que faz as coisas mas que algumas delas já não são para a sua idade, tal como aconteceu com este curso. Em algumas situações, nomeadamente no

curso, não se pode negar a presença de alguma insegurança face às restantes colegas.

#### **6.2.4. Um percurso de vida marcado pela insegurança**

**Sofia tem 31 anos, nasceu e reside, presentemente, na zona centro do país. Casada e com uma filha de 6 anos.**

**Proveniente de uma família com mais dois irmãos, sendo ela a mais velha. Porém, não são filhos da mesma mãe. A sua mãe biológica faleceu quando ela tinha dois meses e, por isso, sempre conheceu como mãe a mulher que vivia com o seu pai. O pai não tem propriamente uma profissão definida, uma vez que já trabalhou em várias áreas, embora sempre com máquinas, a mãe trabalhou sempre em restaurantes. Ambos têm o 1º ciclo do ensino básico completo e estiveram emigrados em França, em diferentes momentos e por períodos distintos.**

**Terminou há, relativamente, pouco tempo um curso de Educação e Formação de Adultos, que lhe deu equivalência ao 9º ano, embora sempre pautado pela sua enorme insegurança e com inúmeras dificuldades.**

Sofia ingressou, no ano lectivo 2007/2008, num curso EFA, na área da Acção Educativa. Já se tinha inscrito anteriormente noutro curso, mas que acabou mesmo por não iniciar. Quando se inscreveu neste curso era tudo muito confuso para ela. Se por um lado estava contente, por outro sabia de antemão que iria ter muitas dificuldades. Para ela tudo isto era sinónimo de ter mais habilitações com o 9º ano e “tentar alguma coisa”.

Contudo, estas incertezas de Sofia não surgiram somente nesta fase da sua vida. Aliás, toda ela é pautada por momentos de insegurança.

Sofia considera-se uma pessoa alta, “um bocadinho para o gorduchinho”, meiga. Contudo, frisa que pelo facto de ser tão meiga as pessoas abusam. Mas, no fundo, tem dificuldade em falar sobre si – “sou como sou. Não me sei descrever”.

Falar sobre a sua infância não é fácil e, por isso, descreve-a numa palavra apenas – “complicada”.

A sua mãe faleceu com vinte anos, quando ela tinha apenas dois meses. Sobre o motivo não sabe muito, apenas aquilo que ouviu dizer. Acha, por isso, que a morte da mãe esteve relacionada com problemas advindos do parto.

De acordo com o que lhe contam agora, foram os avós paternos que a criaram até aos três anos. Nessa altura, o pai, que estava em França, decidiu vir buscá-la para junto dele e da sua esposa. Os avós maternos nunca quiseram saber dela.

Tendo na altura, então, três anos foi para uma creche, quando chegou a França. Depois, passou para a escola primária e esteve aí até aos sete anos, altura em que os pais decidiram voltar para Portugal, embora ela não saiba quais as razões que os levaram a tomar tal decisão.

Já em Portugal, inscreveram-na na escola primária. Contudo, não sabia falar português, a única língua que falava era a francesa. Apesar deste entrave inicial conseguiu fazer o 1º e o 2º ano. Porém, chumbou três vezes no 3º ano e quando, finalmente, passou para o 4º ano, os pais regressaram com ela para França.

Foi durante este tempo que estiveram em Portugal, que Sofia, com nove anos, descobriu algo que teve um efeito de choque em si. Tudo aconteceu aquando de uma briga entre o irmão e um primo, que tentou separar. Foi nessa altura que uma prima lhe disse que era irrelevante separá-los porque ele não era seu irmão, afinal. Confrontou os pais com essa situação quando chegou a casa e eles confirmaram que, realmente, aquela mulher a quem ela chamava mãe não era, na verdade, sua mãe. Só a partir desse momento é que soube tudo o que realmente tinha ocorrido, mas sem grandes justificações. Chorou e durante algum tempo o seu tom de voz mudou em relação aos pais – “falava mas não era um falar meigo, era um falar talvez de má”.

Confrontou igualmente os avós paternos com tudo aquilo mas eles afirmavam que ela era muito nova para compreender tudo o que tinha ocorrido, daí o seu silêncio.

Como nesse momento Sofia já se encontrava algo fragilizada por outros acontecimentos (a partir do momento em que o seu irmão, com diferença de três anos, nasceu, ela teve dúvidas acerca daquilo que sentia, mas começou a ver que era tratada de forma diferente em relação ao seu irmão), este veio, na verdade, acentuar um pouco mais a falta de afecto que Sofia sentia.

Na altura em que Sofia voltou para França com os pais tinha já doze anos e, como tal, passados cinco anos desde o seu regresso a Portugal, já tinha esquecido a língua francesa. Nem sequer se punha a hipótese de pedir equivalência do que tinha feito em Portugal porque, não sabendo falar a língua francesa, não iria conseguir acompanhar o ritmo dos restantes colegas. Por isso, durante o primeiro ano em que esteve em França, inscreveram-na numa escola apenas com a finalidade de reaprender a falar e a escrever o francês.

Após a conclusão do curso, foi-lhe proposto que ingressasse num curso profissional de costura, durante dois ou três anos. A parte prática correu-lhe muito bem mas, na parte teórica, chumbou a matemática. Quando ia recorrer da nota, os pais decidiram regressar, mais uma vez, a Portugal.

O seu irmão mais novo nasceu quando Sofia ia completar dezoito anos. Considera que se já anteriormente era tratada de forma diferente, o nascimento do seu irmão veio acentuar ainda mais essa posição. Por isso, afirma que “já não era filha, era mais tipo empregada”, uma vez que ela é que tinha de fazer todo o trabalho em casa e cuidar do irmão mais novo.

Já maior de idade quando regressou desta última vez, foi trabalhar para uma fábrica de louça relativamente próxima de casa. Esteve lá durante seis meses e tinha hipóteses de ficar mesmo como efectiva. Porém, um acidente de mota e uma baixa de quinze dias vieram alterar toda essa situação. Como tal, passados os seis meses mandaram-na embora. Esteve depois numa outra fábrica de louça, durante dois anos. Conta que ganhava naquela altura cinquenta contos e que tinha de dar, todos os meses, ao pai quarenta para a “ajuda da casa” e ficava apenas com dez para si, para as suas despesas.

Foi nessa altura que decidiu casar-se, após dois anos de namoro. Conta que apesar de namorar dois anos com o seu actual marido, já o conhecia desde os tempos em que andou na escola cá em Portugal. Além disso, eles eram vizinhos. Mas, na verdade, “não gostava muito dele. Não gostava dele porque ele era do piorio”. Ainda hoje não entende como começou a gostar dele porque era uma criança muito rebelde mas considera que “mudou como pessoa e depois a gente também muda... de idades”. Porém, durante esses dois anos, os pais começaram a repreendê-la independentemente dos motivos, talvez porque “estava a querer começar a levantar asas”.

Devido a toda esta conjuntura, Sofia acredita que se casou “mais para sair de casa”, o que não significa que não gostasse do marido. Todavia, a pressão de que era alvo por parte dos pais acentuava-se de dia para dia e ela quis libertar-se de todo aquele ambiente. Por várias vezes, o namorado lhe disse para ir viver para casa dos pais dele, mas ela recusou sempre. Temia que as coisas não corressem bem e, por isso, não arriscou.

Quando decidiram, então, casar, Sofia foi falar com o pai, que lhe recusou qualquer tipo de ajuda. Essa ajuda veio dos sogros, mas como ela não se sentia bem com essa situação decidiu então convidar para o seu casamento apenas as pessoas “até ao dinheiro que tiver para pagar”. Teve o apoio de uma tia, irmã da sua mãe biológica.

Três meses antes do casamento religioso, casou pelo civil. Embora já casada continuou a viver em casa dos pais, por causa do “medo de as pessoas falarem”. Como já “era falada” devido a todos os problemas que tinha com os pais, não queria “ser ainda mais falada” e aguardou pelo dia do casamento religioso para sair de casa. Nesse espaço de tempo de três meses os pais começaram-lhe a “fazer a vida negra, negra, mas mesmo negra”, colocando-lhe “hora de saída, hora de entrada. Se não entrasse àquela hora já não entrava”.

O pai, no dia anterior ao casamento chegou mesmo a dizer-lhe que não ia ao casamento dela e algo mais que até hoje ainda não compreendeu porquê, mesmo passados nove anos – “era bem feita que o meu homem me batesse todos os dias”.

Apesar de tudo o que sofreu, Sofia continuava a visitar os pais depois de casada, embora o marido não gostasse muito. Refere que já tinha perdido a mãe e que não queria perder o pai também. Porém, aquilo que a movia mais era mesmo os irmãos, principalmente o mais novo porque o criara.

Após uma briga com o pai, este foi trabalhar para a Bélgica. Nesta altura ela engravidou. Esta notícia surgiu no dia em que ela completou um ano de casamento.

Sofia considera que hoje a relação que mantém com os pais “não tem nada a ver” e que o nascimento da sua filha “ajudou muito”. Aliás, afirma que “se não houvesse esta pequenina não tinha conseguido”. Tudo isto porque os pais dela se afeiçoaram demasiado à neta e ela a eles. Por isso, Sofia acha e diz aos pais que a solução é mesmo “perdoar porque esquecer não se esquece. Tem

de se ir perdendo”. Contudo, não deixa de ter medo e de pensar que eles podem recomeçar.

Após o nascimento da filha esteve em casa durante um ano. Passado esse período voltou para a fábrica onde tinha estado antes de casar e aí permaneceu ao longo de três anos, até ao término do contrato.

Ficou novamente em casa, durante dezoito meses e aí inscreveu-se no curso EFA B3 de Acção Educativa. Nesta fase teve o apoio do marido, que a encorajou muito. Apesar do receio que tinha, Sofia sentia necessidade de “aprender mais qualquer coisa”. Ainda hoje diz sentir dificuldades mas o curso ajudou-a, principalmente a acreditar mais em si e a ter mais confiança naquilo que fazia.

Quando se recorda das sessões de Linguagem e Comunicação e das peças de teatro, refere que, naquela altura, se sentiu muito mal e muito nervosa porque “nunca tinha feito nada disso” e, por isso, foi-se fechando ainda mais. Contudo, essa sensação de medo inicial ao vestir a pele de outras personagens foi desaparecendo e começou a gostar.

Refere que mesmo na leitura, e mais concretamente no *Momento da história* se sentia cada vez mais à-vontade porque começava a entrar no ritmo mas ainda com dificuldades. Acrescenta que em casa até costumava contar histórias à filha mas tinha de lê-las previamente para si por causa das palavras que a faziam tropeçar. Tanto que, por vezes, vê as palavras em português mas imagina-as “muito mais depressa em francês do que em português” e aqui surge uma grande confusão. Ela mesma menciona que “lia mal, mesmo mal... é uma vergonha”.

O seu lado pessimista e inseguro acentua-se quando se refere a si mesma como “um zero à esquerda” e estabelece muitas comparações com as colegas do curso. E isso evidenciava-se ainda mais quando lia no *Momento da história*, mas já não sabe se isso eram “macaquinhos na sua cabeça”.

Esta insegurança e pessimismo elevam-se aquando da *Chocoleitura* porque aí se sentiu “nervosa. Perdida. Descontrolada mesmo” e sente ainda dificuldade em falar sobre isso.

Sorrindo, e saindo um pouco do ambiente da formação, Sofia refere que gosta que o marido leia para ela e para a filha, que lhes conte uma história. Mas, por vezes, isso faz com que ela tente “escapar-se um bocadinho para não ler a

história”. Não deixa de mostrar insegurança quando lê para a filha e sente que pode, de certa forma, prejudicá-la, por isso é que o marido vai sempre depois dela ver tudo novamente. Considera que, de certa forma, se adquirisse o hábito de leitura isso a podia ajudar porque se sente “um bocado... perdida” com os “papéis”.

Devido a esta enorme insegurança pensou desistir do curso, embora não tenha feito. Para esta decisão contribuiu o diálogo que teve com a mediadora e com a colega Carolina, que lhe deram “coragem” para continuar. Considera que trabalhar com algumas pessoas deste grupo “não era muito agradável” porque se sentia “como se não valesse nada estar ali”. Isto fazia com que se retraísse ainda mais – “uma pessoa chegava a pontos que estás calada que estás melhor. Não falas, não dizes asneiras, o melhor é estares calada”. Mas, no fundo, e à excepção de algumas pessoas, até gostou de trabalhar com o grupo, não deixando sempre de frisar que foi um “bocadinho complicado”.

Sofia frisa que já tinha entrado numa biblioteca em França, quando andava na escola. Em Portugal, viveu essa primeira experiência quando entrou na Biblioteca Rosa. Achou-a aconchegante e gostou da forma como decorreu a *Hora do Conto* e do à-vontade com que o fizeram. Diz que se sente contente por ter a oportunidade de ter o cartão da Biblioteca e considera que a formadora de LC também lutou para isso. Revela o gosto da filha pela leitura e pelos livros e como as letras e as imagens a encantam e que, por isso, se sentirá bem na biblioteca.

A propósito da *Centileia* diz que começou a ler mas não chegou a terminar, devido à dificuldade que sentia em perceber o que lia, aliada à falta de tempo. Acrescenta que, neste momento, andam a construir “a casa aos poucos, quer dizer, só se faz aos sábados e durante os fins dos dias no verão”, porque, desde que casaram, estão a morar em casa da avó do marido.

Não nega que anda numa “pressão muito grande” também por causa do tumor no cérebro que foi diagnosticado ao marido, à operação a que foi submetido e ao processo de recuperação. Sente que a força vem do marido mas, na verdade, “não tem sido nada fácil. Nada mesmo. (...) Vai-se andando... aos poucos”.

Quando relembra as histórias do *Livro em Branco* e do *Erro Criativo*, diz que o marido leu a história que ela escreveu mas não percebeu. Aliás, “que percebia

o que queria dizer com a história mas que a história não estava bem escrita”. Sente, na realidade, que a falta dos hábitos de leitura conjugada com a forte influência da língua francesa a prejudicam.

Não esquece o primeiro dia em que teve o módulo de LC e de como pensou que nunca iria conseguir fazê-lo, o que a assustou. Não deixa de salientar que gostou daquilo que fez ao longo do curso, mas se não tivesse tido “tanto medo e insegurança pra certas coisas, talvez poderia ter feito melhor”. Afinal, “talvez se não fossem estes pormenorzitos todos que, às vezes, a gente pensa que não é nada e ficam, ao fim e ao cabo, por ser tudo, talvez conseguisse fazer melhor”.

Sofia revelou, no decorrer de toda a entrevista, um discurso muito pessimista não só relativamente a este curso mas também à sua vida em geral. Esporadicamente deixa antever que quer mudar mas termos como “insegurança”, “medo”, “dificuldade”, “complicado”, “perdida”, “nervosismo” e “zero à esquerda” continuam a pautar o seu discurso e, no fundo, a forma como realmente se sente e a deixa transparecer para os outros.

#### **6.2.5. A descoberta de competências “escondidas” através do processo de socialização em cursos EFA**

**Joana tem 33 anos, nasceu em França e reside actualmente na zona centro do país. É divorciada, vive em união de facto com o seu namorado e tem um filho com 7 anos, fruto do seu anterior casamento. Este deixou bastantes marcas, uma vez que é difícil apagar da sua memória os momentos de violência, de que foi vítima.**

**Proveniente de uma família relativamente alargada, com mais quatro irmãos – um rapaz e três raparigas –, sendo ela a mais nova. O pai, já falecido, foi um dos primeiros trabalhadores numa fábrica de publicidade em França, onde fazia o transporte dos cartazes que eram afixados nas paragens de autocarros, para Paris e para fora do país. Quando regressou a Portugal em 1997 já estava na pré-reforma. A mãe não fez mais do que o 1º ano porque a professora era muito má e ela acabou por abandonar a**

**escola. Em França trabalhou também na mesma fábrica de publicidade do marido, onde plastificava e enrolava os cartazes publicitários.**

**Terminou há, relativamente, pouco tempo um curso de Educação e Formação de Adultos, que lhe deu equivalência ao 9º ano, talvez um futuro melhor e mais segurança, principalmente em si mesma.**

Joana foi uma das formandas que integrou um dos cursos EFA B3 na área da Acção Educativa, no ano lectivo 2007/2008. Quando iniciou o curso tinha 32 anos e tinha como objectivo final encontrar um “trabalho na área das crianças”. Joana descreve-se como uma mulher de estatura média, morena, olhos castanhos e bem constituída. Enquanto pessoa diz que é humilde e muito crítica. Afirma que gosta das coisas “direitinhas” e é amiga do seu amigo mas também é “um bocado vingativa quando é preciso” porque quem lhe fizer mal também “não se há-de ficar a rir”.

Os pais foram emigrantes em França cerca de trinta e cinco anos e, como tal, Joana acabou por nascer lá, bem como os seus irmãos.

Em 1991 abandonou a escola. Tinha nessa altura cerca de 16 anos e não fez mais do que o 6ºano. Depois de ter saído fez uma formação profissional em pastelaria mas não conseguiu obter o diploma porque para ela a escola “era um sacrifício”. Conta que na parte prática nunca teve quaisquer problemas mas que na teoria se deparou com muitas dificuldades, principalmente por causa da irmã de quem tem diferença de sete anos. Era essa irmã que a ensinava mas “era tudo à bruta e em vez de aprender recuava no tempo. Tinha medo e não conseguia aprender em condições”. Embora os professores lhe dissessem que ela tinha capacidades, o medo não a deixava progredir.

Após este curso, trabalhou seis anos numa padaria/pastelaria. Este foi, portanto, o seu primeiro emprego.

Durante os anos em que os pais estiveram emigrados em França, costumavam passar as férias em Portugal, todos os anos. Joana recorda que no início das férias era muito complicado falar a língua portuguesa porque estava habituada ao francês mas já mais para o final do mês já se sentia mais à-vontade.

Embora entendesse perfeitamente o português, as dificuldades surgiam quando precisava de falar. Refere que os pais em França falavam para ela e para os irmãos em português mas eles respondiam sempre em francês. Frisa

ainda que o “pouco português” que sabia o aprendeu com o pai de uma amiga em França. Ela costumava passar os fins-de-semana em casa dessa amiga e jogavam aos professores. Como o pai dessa amiga era português só falavam em português e foi a brincar que foi aprendendo a ler a língua portuguesa.

Por volta dos 20 /21 anos conheceu aquele que é agora seu ex-marido. Conheceu-o em França. Conheceu-o através de uma das suas irmãs porque era irmão do namorado dela. A partir do momento em que os apresentaram ele nunca mais a “largou”. Nessa altura, Joana estava sozinha e diz que acabou por se deixar levar. Considera que esta foi talvez uma “fraqueza”. Namoraram à distância durante cerca de um ano porque ele era camionista em Portugal e ia de quinze em quinze dias ou todos os fins-de-semana a França, dependendo do serviço que tinha. Entretanto, ela despediu-se do seu emprego na padaria e veio para Portugal para casar com ele. Tinha nessa altura 22 anos.

Joana conta que se casou no mês de Agosto mas que o pai nunca quis que eles casassem porque “nunca confiou muito” no namorado. Aliás, foi o próprio pai que, na véspera do casamento, lhe disse que “ainda estava a tempo de desistir”. Porém, isso não a impediu de casar porque, afinal, “o amor é cego”. A mãe concordava também com o pai mas, ao mesmo tempo, pensava que já estava tudo preparado e faltava tão pouco e Joana acaba por dizer que tem a sensação que foi mais por causa de tudo isso que casou.

Refere ainda que no dia do seu casamento chorou muito pelo facto de ver o pai a sofrer tanto com o seu casamento, afinal existia uma grande cumplicidade entre ambos. Aliás, ele levou-a somente ao altar, depois disso não o viu, nem sequer no restaurante. Todavia, sentiu-se também frustrada nesse dia. O seu cunhado convidou-a para dançar e o marido não a deixou ir “porque não admitia que saísse do pé dele e mais neste dia tinha de ficar ao pé dele”. Aí sentiu-se mais triste ainda e considera que já era tarde quando abriu os olhos porque, afinal, já estava casada.

Nos primeiros tempos em Portugal não conseguiu arranjar emprego, por isso acabou por andar com o marido nos camiões. Afinal ele era muito desconfiado e não queria deixá-la sozinha em casa. Ela refere que como namorado já era desconfiado mas pensava que era por causa da distância que os separava e que casando esse problema se ultrapassava. Porém, tal não aconteceu e andar com ele nos camiões era mesmo ter “uma vida de cigano”. Mas andou

sensivelmente um ano nesta vida mas a relação foi-se deteriorando – “chegámos a um ponto que a gente já não tínhamos conversa, já não tínhamos nada”.

Joana não considera que a relação se tenha começado a deteriorar pelo facto de ela o acompanhar porque o problema era mesmo dele. Ela culpa a mãe dele por toda esta situação e afirma que se ela a tivesse tratado bem ainda hoje estaria com ele. Conta que o marido tem “um sinal na face e apanha assim um bocado do lábio... um gioma”. Por isso, ele sempre teve complexos, principalmente porque a própria mãe o evitava e desprezava mesmo. Parecia ter vergonha, daí a revolta dele. Contudo, Joana salientava-lhe o quanto gostava dele e tentava fazer-lhe sentir que aquele sinal era irrelevante.

Três meses depois de ter casado, no seu aniversário, os pais dela foram jantar a sua casa. O marido “saiu fora, disse que ia comprar tabaco e lá apareceu com um bolo e duas garrafas de espumante e os cunhados atrás dele”. Aí Joana diz que se sentiu feliz porque se tinha lembrado dela. Todavia, sem qualquer motivo, começou a falar para ela num tom mais agressivo, o que a deixou nervosa e incomodava, principalmente porque os seus pais lá estavam. Acabaram por discutir e a noite não terminou da forma mais agradável – “agarrou-me no braço, levou-me à sala e deu-me tantas, tantas que nunca tinha levado. Foi a primeira vez que levei na minha vida”. Joana acrescenta que os cunhados não admitiam que ele tivesse aquelas atitudes e acabaram por magoá-lo no joelho. No dia seguinte, mesmo toda dorida, teve de ser ela a levá-lo ao hospital por causa “do joelhinho dele”.

Mais tarde tiveram nova discussão e ele, de certa forma, acabou por mandá-la embora. Joana, como sempre foi “bem mandada”, chamou o pai e levou tudo. Todavia, acabou por voltar para casa ainda nesse dia, depois de ele lhe ter pedido desculpa. Contudo, ainda nesse mesmo dia arrependeu-se de o ter feito. Porém, a violência continuou mesmo quando ela estava grávida – “ele agarrou-me outra vez e deu-me tantas, tantas, tantas no quarto... estava grávida naquela altura”. Implicava com tudo que ela fazia e rebaixava-a muito não só quando estava sozinha mas também diante de outras pessoas.

Entretanto, conseguiu arranjar umas horas de limpeza na Câmara Municipal próximo de sua casa porque precisava de “espairecer, de ver pessoas e falar com pessoas”. Pouco tempo depois conseguiu arranjar emprego na

Misericórdia da mesma localidade, onde acabou por ficar durante seis anos. Aí trabalhou com idosos e um pouco com crianças. Na verdade, fez de tudo um pouco mas sente saudades porque a apoiaram bastante nos momentos em que ela mais precisou.

Estava já a trabalhar na Misericórdia quando pediu quinze dias sem vencimento para ir com os pais para França porque tinha medo de ficar sozinha. Como os patrões conheciam a sua situação deram-lhe esse tempo. O marido pensava que ela tinha ido fazer um aborto.

Quando regressou de França, ele não a largava e ela acabou por impor uma condição para voltar para casa e para ele: a ida a um psiquiatra. Ele acedeu e foi a três consultas. A partir daí correu tudo bem. O filho de ambos nasceu e ele assistiu ao parto. Joana recorda tudo isso como “um lindo momento”. Todavia o marido deixou de tomar os medicamentos, deixou de ir às consultas e tornou-se novamente agressivo.

Entretanto, em 2001, o pai de Joana faleceu e a mãe ficou sozinha. O marido de Joana proibiu-a de ver a mãe e ela tinha mesmo de lhe telefonar “às escondidas”.

O marido bateu-lhe novamente quando o filho tinha um ano. Joana estava com o filho ao colo e acabou por cair. Depois disso ainda lhe bateu novamente – “pousei o meu filho na cama e ele bateu-me mesmo...bateu-me muitas vezes. Mas puxou-me pelo cabelo, deu-me pontapés, murros, fiquei mesmo muito marcada”.

Foi neste momento que ela decidiu fazer queixa na GNR, fez exames mas voltou para casa por causa do filho. Esteve nesta situação durante dez meses – mal sentia a chave na porta já ficava com as pernas a tremer –, altura em que o marido recebeu uma notificação. Com medo das represálias e da reacção dele fugiu para a casa da mãe e entrou em contacto com a GNR e com a sua advogada. Conta que ele “ainda tentou dar a volta”. Mas, com mágoa, diz ainda “não consegui porque ele foi longe demais e os tratos que ele me deu, psicológicos e físicos, eu não os merecia. Nem eu nem qualquer outra mulher”. Joana, perante esta situação, conseguiu o poder paternal do filho. Teve o total apoio dos irmãos e da mãe com esta decisão. Hoje acha que o devia ter feito mais cedo e talvez assim o pai não tivesse morrido tão cedo, tal era o seu desgosto.

Acabou por se despedir da Misericórdia onde trabalhava porque depois da separação passou a viver com a mãe e gastava o seu ordenado nas deslocações. Conseguiu, entretanto, emprego num lar de idosos, durante dois anos no apoio domiciliário. Acabou por sair devido a problemas que teve com uma das colegas que não valorizava o seu trabalho e estava sempre a rebaixá-la.

Foi durante esses dois anos que conheceu o actual namorado. Aliás, eles já se conheciam há alguns anos, talvez desde que Joana tinha 16 anos. Conheceu-o durante as férias e chegaram mesmo a namorar durante dois anos. Porém, devido a algumas intrigas da irmã deixaram de falar durante doze anos. Entretanto, já de pois de Joana se ter separado encontraram-se e a partir começaram a falar, encontravam-se “às escondidas” e começaram a namorar. Esteve, então, depois de ter saído do lar, a trabalhar com o namorado na fábrica de construção civil que ele tinha. Era ela que tratava dos papéis, ia ao contabilista, ia buscar o material necessário e conduzia a carrinha para levar o pessoal, uma vez que ele não tem carta de condução. Trabalhou lá apenas seis meses porque as coisas não correram bem e eles acabaram por se endividar.

Nessa altura soube deste curso e não pensou duas vezes porque pensou que esta era “uma carta boa que podia apostar”. Além disso, estava a sentir essa necessidade mesmo no preenchimento de cheques. De cada vez que tinha de pedir ajuda a alguém para o fazer “era um bocado humilhante”. Porém, o namorado não reagiu muito bem, inicialmente, à entrada dela no curso, principalmente por causa dos problemas financeiros que tinha. Contudo, acabou por mudar de opinião. O filho apoiou-a desde o início e ajudou-a bastante porque sabia as dificuldades que ela tinha com a língua. Aliás, ele foi um pilar base no decorrer deste curso, sempre ao lado da mãe.

Terminado o curso e fazendo uma retrospectiva geral e em particular pelo módulo de Linguagem e Comunicação, considera que ainda tem grandes dificuldades na escrita e na forma como se exprime, embora se sinta melhor e um pouco mais segura.

Quando fala acerca do *Momento da história* diz que a primeira vez que leu se sentiu “muito baixa” porque queria ler mas bloqueava e quanto melhor queria fazer pior lhe corria. Isso fazia com que se sentisse mal e aquilo que as colegas

pudessem pensar ou comentar também a afectava. Frisa que não se sentia à vontade. Considera que melhorou e que se sente melhor com isso. Aliás, é o próprio filho que em casa se vai apercebendo e apoiando essa evolução. Até mesmo nas histórias que lhe conta à noite ela diz que o foi fazendo de forma diferente ao longo do curso porque, afinal, só a partir do início do curso é que começou a ter o hábito de lhe contar histórias. Mas na sala não deixa de se sentir nervosa – “muito nervosa. Tremia por todos os lados. Tinha as pernas... credo. Tremia por todos os lados. Um calor...”.

Quando fala acerca das histórias recorda-se dos contos que ouviu nas bibliotecas que visitou, dos quais afirma ter gostado muito. E nesta sequência refere que nunca antes tinha entrado numa biblioteca em Portugal. Em França tinha estado na biblioteca da escola e numa outra municipal. Tinha, assim, uma ideia vaga sobre elas mas continuava a vê-las apenas como um espaço com estantes que continham livros. Porém, após a visita que fez, principalmente à Biblioteca Rosa, ficou cativada. Quando se recorda do dia em que teve nas suas mãos o cartão da biblioteca sorri – “Ai fiquei feliz! E o meu filho também”. Afinal, sentiu-se feliz pelos dois porque ambos podem usufruir dele. Desde essa altura tem feito visitas regulares à biblioteca quer para ela quer para o filho.

Quando era ainda uma miúda, talvez um pouco mais velha do que o filho, sonhava ser actriz e chegou mesmo a estar inscrita num clube onde fazia teatro. Mas à medida que foi crescendo deixou tudo isso. Agora, nesta formação, teve também de representar mas foi complicado – “agora de grande fazer figuras assim” – e até lhe custou fazê-lo, embora frise que o resultado final até foi bom. Principalmente na primeira peça que realizou sentiu-se ridícula porque encarnava o papel de Sonso e estava com medo dos comentários que poderia ouvir dos adultos porque dá muita relevância ao que os outros pensam dela. Não nega, por isso, que tem pouca confiança em si e que se sente insegura. Na segunda dramatização teve o apoio fulcral do filho nos ensaios em casa, que foi sempre muito exigente – “quando me enganava ralhava comigo”.

Sente-se orgulhosa porque ela é, na verdade, a madrinha da *Centileia* – a centopeia da leitura que surgiu no módulo de Linguagem e Comunicação – e considera que o nome lhe ficou muito bem. Acrescenta, a este propósito, que o

primeiro livro que leu de Margarida Rebelo Pinto foi mesmo com o intuito de colocar uma roda na *Centileia* – “li este livro porque tinha de o ler porque tinha de pôr uma roda na *Centileia*. (...) Custou-me no início a pegar... pra mim era uma seca ler...mas depois fui começando”. Afinal até então só tinha lido dois ou três livros e não tinha uma ideia acerca do tipo de livro ou estilo de autor que realmente gostava. Porém, depois continuou com outras leituras bastante distintas da primeira – *A estrela de Joana* e *A lua de Joana*. Com estas leituras, Joana já não pensava na *Centileia* mas em satisfazer a sua curiosidade – “este livro tinha que o ler por curiosidade mesmo. (...). Falaram do livro mais ou menos e eu também fiquei com aquela curiosidade”.

Após estas leituras, refere que a ajudaram a adquirir mais vocabulário e até se sente mais segura – “ao ler leio mais rápido... leio mais... pelo menos na minha cabecinha, em voz alta ainda travo um bocadinho”. Acrescenta que agora o que precisa é mesmo de livros para ler e já não tem desculpa para não ler uma vez que os pode requisitar na biblioteca.

Deparou-se ainda no decorrer do curso e, mais uma vez, no módulo de Linguagem e Comunicação com a conjugação de duas actividades – o *Erro Criativo* e o *Livro em Branco*. Não foi fácil para ela, uma vez que tinha de exercitar a escrita – “foi complicado, foi umas dores de cabeça mesmo”-, mas assim que surgiu “aquela luzinha assim Tlim” começou a escrever várias histórias e divertiu-se com isso.

De uma forma muito genérica, Joana faz um balanço muito positivo deste curso e refere que fez coisas que jamais pensou que fosse capaz, o que aumentou também a sua autoconfiança.

Joana demonstrou, ao longo de toda a entrevista, um discurso marcado por alguma insegurança, pouca autoconfiança e uma preocupação muito grande acerca da imagem que os outros têm dela. Porém, é também perceptível a ocorrência de algumas alterações ainda que ténues depois de ter finalizado este curso. É notório que, desde que tenha alguém que acredite nela e naquilo que é capaz de realizar, ela ganha a autoconfiança necessária que a faz acreditar nas capacidades que possui. Além disso, este curso serviu como uma rampa de lançamento para que ela acabe por querer saber e aprender ainda mais.

### 6.3. Considerações finais

Após a análise destes cinco retratos sociológicos, pode-se constatar que têm em comum o facto de todas serem casadas. Apenas uma destas mulheres não tem ainda filhos. As restantes têm entre um a dois.

Após uma leitura mais detalhada e aprofundada destas histórias de vida poder-se-á constatar que há duas situações em que a infância é marcada pela ausência de um dos progenitores – “infelizmente, a minha mãe criou cinco, quatro filhos praticamente sozinha”, “Faleceu a minha mãe aos dois meses”. Esta situação, pelo menos neste último caso com a perda da mãe, acaba por ter alguns reflexos menos positivos durante o crescimento, nomeadamente gerando sentimentos de alguma revolta. Importa frisar que após o falecimento da mãe há a constituição de uma nova família por parte do pai. Contudo, este talvez tenha sido um dos factores que contribuiu para esta revolta, em conjunto com o conhecimento tardio de todos estes factos.

Existe uma outra situação em que ocorre, efectivamente, ainda durante a infância a inserção no mercado de trabalho – “Deixei a escola, fui trabalhar pra uma fábrica de madeiras. Com 11 anos”. Se esta situação se destaca pela idade precoce em que isso acontece, não deixam de ter relevância as restantes situações. A adolescência acaba por ser, de uma forma geral, a fase em que a maior parte abandona a escola. Este abandono da escola é, realmente, um marco decisivo na construção dos limites nos papéis sociais de cada uma destas mulheres. É necessário ter em consideração que no momento em que abandonaram a escola existiam determinados factores que contribuíram para esse desfecho. Não se podem descurar os encargos negativos na subsistência da família, ou seja, uma família mais ou menos numerosa em que os filhos estudavam acabava por ter encargos económicos mais elevados e havia uma diminuição da capacidade produtiva da família – “A minha mãe, como nós éramos muitos não nos podia pôr e estudar”.

A partir do momento em que os próprios filhos começam a trabalhar essa situação atenua-se. Além disso, as expectativas e o próprio interesse face à educação escolar são ténues.

Ainda relativamente ao tema do abandono escolar, e além dos factores que frisámos anteriormente, não se pode descurar o abandono motivado por uma

necessidade de independência e liberdade, neste caso associado ao casamento – “decidi sair da escola pra ir trabalhar pra poder casar”.

Existe, efectivamente, neste caso uma notória associação do casamento com essa mesma liberdade, ou seja, deixando de estudar e casando deixa de estar dependente dos pais. Contudo, parece haver uma contradição nestas opções quando decide não querer sair de casa dos pais – “eu quis ficar em casa da minha mãe”. Apesar disso, sente-se independente.

Se existe, porém, uma situação em que as relações familiares são algo atribuladas e com bastantes atritos, outras há em que se constata uma grande proximidade e cumplicidade, principalmente com a figura do pai. Este é, nestes casos, um confidente e um elemento basilar para o crescimento destas mulheres – “cumplicidade com o meu pai”, “O meu pai pra mim era tipo Deus no céu e o meu pai na terra porque o meu pai sempre foi muito meu amigo mesmo”.

Não podemos descurar o caso em que é notória a violência doméstica entre o casal e que se prolonga durante alguns anos. Constata-se, deste modo, uma certa submissão da mulher porque, apesar dos maus-tratos e da violência de que é vítima, vai perdendo sempre e acreditando que a situação pode alterar-se. Note-se, no entanto, a influência que os filhos podem exercer, uma vez que é pensando na sua protecção que esta mulher consegue enfrentar a situação e mudar-lhe o rumo – “Destas vezes decidi fazer queixa porque o meu filho estava no meio, sujeito a fazer mal ao meu filho. E eu não queria... não queria que o meu filho fosse criado neste ambiente dos pais... ele não merecia isto”.

De uma forma geral, todas estas mulheres têm no seu percurso marcas de alguma insegurança, pessimismo, baixa auto estima, pouca autoconfiança, o que provoca a consciência, ainda que errónea, da inexistência de determinadas competências. Contudo, algumas foram conseguindo contornar mais ou menos essas situações. Porém, é notória uma enorme preocupação com a imagem que passam para os outros, com aquilo que os outros poderão pensar delas – “Dou muita importância àquilo que as pessoas pensam de mim”. Isso afecta, na verdade, as decisões que têm de tomar e até mesmo as suas posturas porque temem sempre os outros. Preocupam-se mais com isso, por vezes, do que propriamente com elas.

Todos estes percursos singulares acabam por se cruzar a partir do momento em que todas elas integram o mesmo curso EFA B3 na área da Acção Educativa, no ano lectivo 2007/2008.

Apesar do abandono da escola há algum tempo, todas acabam, presentemente, por fazer uma reflexão mais profunda acerca da importância deste curso para o seu desenvolvimento pessoal. Ainda que tenham ingressado nele sem efectuar essa mesma reflexão, posteriormente encaram-no como um incremento pessoal e um apoio no reforço das competências que possuem e que, no geral, desconheciam. Não se pode olvidar a necessidade de ter o 9º ano, num dos casos, para deixar de sentir vergonha perante os amigos.

eu envergonhava-me, que é mesmo o termo, de junto com as minhas colegas, porque depois eu fiquei com um laço de amizade com as minhas colegas do 9º ano, ahhh... e todas elas estudaram. Todas elas, se não foram para a Universidade, têm o 12º ano.e... as ou... os que conseguiram ir pra Universidade ... ahhh... já tem... já tem as profissões deles. E quando nos encontrávamos era uma vergonh.... Quer dizer, não era uma vergonha porque eles nunca me trataram de maneira diferente. Mas sentia-me mal. E às vezes quando estávamos à conversa, isto e aquilo, quando falávamos da escolaridade, eu se tivesse um buraco eu enterrava-me.

Embora continue a manter os mesmos amigos e não haja quaisquer diferenças entre eles, é ela que se sente inferior por ter um nível de escolaridade mais baixo. Existe a consciência de que o 9º ano é um patamar mínimo e que estar abaixo desse patamar a tornava inferior. Aqui está bem patente a preocupação com a imagem que transmite, neste caso através da escolaridade que tem.

Se o elo de ligação entre elas é este curso, é-lhes também transversal o conjunto de actividades e dinâmicas em que se envolveram a partir do módulo de Linguagem e Comunicação. Foi, desde o primeiro momento e após uma primeira análise que, dos elementos seleccionados apenas uma demonstrou inicialmente ter alguns hábitos de leitura. As restantes mantinham um certo distanciamento face a essas práticas e hábitos.

Naturalmente, a forma como cada uma reage às diferentes situações em que são colocadas, com mais ou menos pressão e stress, é díspar. De acordo com as suas personalidades é perceptível a reacção que demonstram.

Se nos detivermos um pouco acerca da *Momento da história*, actividade contínua realizada praticamente desde o início deste módulo, constatámos que

as reacções, de uma forma geral, se foram alterando à medida que o tempo ia decorrendo. Inicialmente, sentimentos de insegurança, dúvida, baixa auto-estima e até mesmo vergonha pautaram as reacções destas formandas nesta actividade – “Não era medo, era aquele acanhamento, aquele bocadinho de vergonha”, “Senti-me muito baixa”.

Não podemos deixar de frisar o caso da formanda que mencionou ter o hábito da leitura e a forma como se sentiu no início desta actividade, com os comentários e reacções da formadora às leituras das histórias que ia escutando – “Ai... fiquei piurça”. Porém, paulatinamente foi-se apercebendo de uma série de pormenores que a fizeram mudar de opinião – “Porque eu tava a ler só, não estava a interiorizar. Estava só a dizer o que estava lá. Só tipo, vamos lá despachar isto”. A grande mudança nesta formanda acabou por ocorrer a partir do momento em que a formadora lhes começou também a contar histórias.

se era alguém que nos contava uma história lá... ui, eu pensava em tudo... o que é que eu logo à noite tenho de fazer?... Pronto... pensava em tudo, mas quando era a Elisabete não, não nos obrigava, entre aspas, puxava-nos para o meio da história. E nós às tantas já estávamos lá no meio.

Efectivamente, é perceptível uma grande evolução do primeiro ao último momento de formação, notória nas palavras desta formanda. Se inicialmente se nota um desfasamento entre postura corporal, facial e a voz, no final da formação é a própria formanda que sente necessidade de aproveitar ideias que foi absorvendo em diferentes locais e situações para recriar outras histórias. Curiosamente, neste momento, deixou de haver uma preocupação com quaisquer comentários – “Esquece. Não queiras saber porque olha, é a última. Se comentarem comentaram”. Embora não com uma evolução tão grande, há uma outra formanda que ultrapassou as dificuldades iniciais e conseguiu atingir os seus objectivos – “Sentia-me assim mais solta, mais leve”.

Contudo, o mesmo não acontece da mesma forma com as restantes. Embora se note nas suas palavras a conquista de pequenas vitórias, há pormenores que precisam de ser melhorados – “se hoje começasse o princípio do curso a fazer... e soubesse isto tudo já não era este acanhamento do princípio” ou até mesmo “eu acho que o curso devia era começar daqui pra frente porque agora já me estava a começar a sentir mais à-vontade a ler, talvez com dificuldades

ainda mas mais à-vontade do que no início”. Além disso, nestes casos, o nervosismo persiste em ser o principal inimigo para a sua total desinibição.

Inserido, de certa forma, no âmbito do *Momento da História* surgiu uma outra actividade – a *Chocoleitura* – que congregou uma misto de sentimentos muito fortes e intensos – “estava em pânico” mas também “tava ali uma oportunidade para pormos em prática aquilo que tínhamos vindo a aprender”.

De certa forma ainda interligada com o *Momento da História* está também uma outra actividade em que há uma conjugação do *Livro em Branco com o Erro Crativo*. Sendo esta uma actividade que implicava a escrita e a construção de várias histórias, acabou por provocar, de uma forma geral, um misto de sentimentos e reacções – “fiquei assustada”, “foi um bocado complicado, foi umas dores de cabeça mesmo”, “um bicho-de-sete-cabeças”. De uma forma geral, todos estes sentimentos e a falta de confiança foram ultrapassados e consideram que o resultado final foi bom. Mas, é relevante estabelecer um paralelo entre duas situações. Há duas formandas com uma forte influência oral e escrita da língua francesa. Porém, uma, independentemente dessas dificuldades toma a iniciativa e com criatividade escreve, tentando transmitir as ideias, a outra retrai-se e não consegue dar um passo em frente para ultrapassar essa dificuldade – “história não estava bem escrita”. Estas atitudes relacionam-se com todas as suas vivências anteriores e a forma como cada uma decide ultrapassar as dificuldades. Se, à partida, uma consegue dar o salto, a outra já não faz. Há aqui, neste último caso, uma enorme insegurança. Além das histórias que criaram para o livro, tiveram a oportunidade de criar, em grupo, histórias a partir de um tema para dramatizarem. Aqui as opiniões são praticamente unânimes, principalmente quando a concretizaram pela primeira vez – “foi complicado (...) senti bastante medo. Há ainda uma outra reacção provocada pela insegurança – “senti-me ridícula a fazer as figuras”. Talvez de uma forma mais extrema há uma outra reacção em que o nervosismo faz com que haja uma retracção.

Muito, muito mal. Muito nervosa porque nunca tinha feito nada disso. De repente ver-me num teatro, no papel doutras pessoas a fazer, assustava fazer com outras pessoas porque me fui fechando em mim própria

Apesar destas dificuldades iniciais há concordância no final e até mesmo a mais inibida refere ter gostado – “No início não queria acreditar naquilo que estava a fazer mas depois comecei a gostar”.

Falam outrossim da visita que realizaram a três bibliotecas públicas e aí as opiniões são unânimes. Temos de ter em consideração que o conhecimento que possuem acerca daquilo que é uma biblioteca não corresponde à actualidade. Quase todas estiveram já numa biblioteca mas a visão que têm é algo retrógrada – “as estantes com os livros e a gente escolher”. Por isso, todas valorizam a experiência que tiveram nas Bibliotecas Verde e Rosa e desvalorizam um pouco aquela que vivenciaram na Biblioteca Amarela. Está bem patente nas palavras de uma das formandas: “a minha maneira de ver uma biblioteca mudou completamente, (...) mudou ainda pra melhor porque se nós tínhamos ido a primeira vez a Biblioteca Amarela, ui, nem digo nada. Fugia a sete pés lá daquilo”.

A *Centileia* despertou a curiosidade e uma série de emoções – “Ai até me sinto orgulhosa, sou madrinha da *Centileia*”. Porém, se para umas se tornava obrigatório colocar nela uma roda – “Eu li este livro porque tinha de o ler porque tinha de pôr uma roda na *Centileia*” –, para outras o mesmo não acontecia – “Eu não posso dizer que a *Centileia* que me incentivou. Eu li porque... me apetecia ler”. Constata-se, todavia, que a formanda que inicialmente começou a ler apenas para fazer crescer a *Centileia*, deixou de o fazer nesse sentido. As leituras ulteriores surgiram devido à curiosidade que nutria pelos títulos.

Apesar da curiosidade, a *Centileia* não despertou a necessidade de uma leitura pelo simples prazer de ler em todas as formandas. Há duas situações em que tal não ocorreu, embora por motivos distintos. Se uma aponta a dificuldade em compreender aquilo que lê e a falta de tempo – “Eu comecei a ler mas nunca o acabei. A dificuldade de perceber o que eles queriam dizer (...) E depois também um bocadinho de falta de tempo” –, a outra tenta compreender a razão da sua quebra no hábito que tinha anteriormente – “sinceramente não sei mas porquê que não continuei com aquele embalo. Mas tenho muitas saudades”. Contudo, não descarta o facto de o casamento ter alguma influência porque sente que ainda não tem “os pés assentes na terra”.

Contrastando com estas duas situações, deparamo-nos com uma outra inversa. Falamos de uma formanda sem hábitos de leitura que despertou com

um excerto da *Lua de Joana* – “o interesse pela leitura, que não era nenhum. E com, só com aquele excertozinho que me tinha dado da *Lua de Joana*, aquilo até...prontos, empolguei”. Hoje refere que esses momentos de leitura são apenas seus e fazem-na sentir bem. Considera como ponto positivo neste seu interesse pela leitura ter incentivado a filha mais velha.

Unanimemente referem que esta formação foi uma experiência positiva por tudo aquilo que partilharam e não deixam de frisar o apoio e confiança que os formadores depositaram nelas.

Posto isto, consideramos que a exposição dos agentes sociais tem de ser longa, contínua e duradoura, com vista à fidelização de hábitos de leitura. É perceptível que as acções criativas desenvolvidas, enquadradas no plano pedagógico, lhes proporcionaram, na realidade, uma vivência cultural mais enriquecedora e que, de uma forma geral, contribuíram para um aumento da autoconfiança e da auto-estima.

## Conclusão geral

Ao longo da nossa caminhada no decorrer do último ano com este curso EFA constatámos que, realmente, a vida está cheia de desafios e que se soubermos aproveitá-los de forma criativa eles transformam-se, efectivamente, em oportunidades. Este curso constituiu, na verdade, para nós um enorme desafio desde o primeiro momento. E foi nessa vertente que procurámos guiar o nosso dia-a-dia, sempre como um desafio cada vez mais ambicioso, o que nos ajudou neste percurso.

Na verdade, estes cursos EFA, de um modo geral, acabam sempre por constituir um desafio porque envolve todo um trabalho com pessoas que têm em comum baixos níveis de escolaridade. Contudo, há uma enorme diversidade de percursos que se cruzam e uma grande vontade de vencer.

A educação em geral e estes cursos em particular são um instrumento fundamental para o desenvolvimento da nossa sociedade. Cada vez mais temos de pensar que a aprendizagem ao longo da vida é o caminho que devemos seguir e isso não depende da escolha de cada cidadão, mas de toda uma sociedade que está continuamente a mudar.

Nesta sequência de uma aprendizagem ao longo da vida é necessário, por conseguinte, dotar estes adultos com mais qualificações, desenvolvendo neles os pilares essenciais do conhecimento, e fazer com que participem na vida em sociedade sem se sentirem excluídos.

Este ano de trabalho com o grupo do curso EFA Acção Educativa B3, que, de certo modo, faz parte de uma camada da população mais descapitalizada do ponto de vista cultural, implicou o desenvolvimento de todo um processo de re-socialização. Na verdade, a nossa grande aposta deste ponto de vista foi a leitura, dadas as inúmeras dificuldades e o notório distanciamento que se verificava à partida.

Para que a leitura possa ter realmente significado é necessário que ocorra um encontro entre o leitor e o texto. A leitura permite, de certa forma, uma abertura ao mundo, permite ao leitor viver outras épocas, diferentes situações. Mas, dá azo também a que o leitor se depare com experiências muito semelhantes às

suas e que são únicas. Daí a enorme importância que o leitor tem no processo de compreensão da leitura.

O objecto livro por si só poderia não ter grande significado mas o simples facto de se pegar nele faz com que o texto que ele contém ganhe vida e se dê a ler. Aí é que entra precisamente o leitor.

O processo de formação de hábitos de leitura é um processo de aprendizagem complexo, se o leitor não se implicar na sua leitura todos os livros acabam por ser iguais e ter apenas um conjunto imenso de palavras e frases soltas.

Considerada como uma prática social, a leitura é também um espaço de liberdade, uma vez que permite a cada indivíduo escolher aquilo que realmente quer ler. Pretende-se que proporcione um momento de prazer e de revelação.

Para este processo de desenvolvimento de hábitos de leitura é fundamental o papel das bibliotecas públicas. É essencial que se criem na nossa sociedade políticas públicas de leitura para que as pessoas possam cultivar essa prática.

É essencial que a sociedade ultrapasse a ideia de que a biblioteca é meramente um depósito de livros, um local de estudo, onde se pode apenas cochichar e não se pode conviver. Importa que todos encarem as bibliotecas públicas como meio de promoção da leitura, das literacias e até mesmo da inclusão social. Elas são, efectivamente, um local de encontro cultural.

Tendo em consideração toda esta abordagem em redor da leitura, o módulo de Linguagem e Comunicação acabou por se tornar num meio para estabelecer um primeiro contacto com a formação de públicos leitores. Esta última é, de certa forma, uma acção que se exerce sobre o *habitus*, sobre o que são os nossos comportamentos e práticas.

Na verdade, através destes cursos é possível estabelecer uma conjugação entre a animação sociocultural e a dinâmica de grupos, o que permite, assim, um maior enriquecimento destes adultos em diferentes áreas. Além do enriquecimento pessoal, existe um fortalecimento das relações sociais quer com os restantes elementos do grupo quer com a sociedade em geral.

Não podemos deixar de atender ao facto de que as mulheres constituem a maioria dos elementos destes cursos, e neste não foi excepção. Portanto, é perceptível como se podem constituir comunidades interpretativas no feminino a partir daquilo que lhes dá mais prazer e que lhes permite momentos de fuga do dia-a-dia.

Portanto, a junção de todos estes elementos funcionou como um convite para uma descoberta mais profunda desta relação que se podia estabelecer entre a leitura e o grupo.

Consideramos que propor apenas uma determinada leitura por si só não basta, é necessário incitar essa leitura porque todos somos diferentes e por isso reagimos de modo distinto a essas propostas e até mesmo a esses estímulos. Julgamos que todo o trabalho desenvolvido com este grupo em torno da leitura contribuiu, de certa forma, para uma revalorização e uma revitalização da própria leitura.

À medida que os dados foram surgindo ao longo desta investigação, fomos construindo algumas hipóteses. Tendo em consideração as nossas opções metodológicas, é notório que o nosso objectivo não se relacionava com o facto de recolhermos dados para confirmar ou infirmar previamente. Todo este processo foi sendo construído à medida que fomos caminhando.

Este trajecto foi sendo construído a partir de uma diversidade de estratégias e actividades, naturalmente em torno da leitura. Apesar da diversidade de papéis sociais que desempenhámos no decorrer deste curso, procurámos levar o grupo a tomar uma posição crítica e pessoal. Aliás, julgamos que só deste modo seria possível fazermos esta caminhada conjuntamente. O desenvolvimento destas actividades e estratégias implicavam um envolvimento da nossa parte e do grupo, naturalmente.

Sendo todo este trabalho desenvolvido com diferentes sujeitos sociais, é pertinente tentarmos compreender de que forma é que estas estratégias e estas actividades os influenciaram. Contudo, para podermos perceber estas reacções é, por vezes, necessário conhecer um pouco mais do seu percurso e de que forma é que este os influencia.

Constatamos, assim, que as formandas, de uma forma geral, a partir da dinamização de diferentes estratégias criativas aplicadas nas sessões de Linguagem e Comunicação, desenvolveram a sua capacidade de interpretação, bem como o seu interesse pela leitura.

Naturalmente, persistem ainda dificuldades da parte de alguns elementos do grupo em algumas das estratégias e actividades desenvolvidas. Estas dificuldades requerem um trabalho contínuo que, de certa forma, ultrapassa já as barreiras desta formação.

O módulo de Linguagem e Comunicação procurou ser um suporte em todo este processo, proporcionando-lhes os meios necessários para que elas, por iniciativa própria, continuem a desenvolver esta capacidade e este interesse.

Efectivamente, e mais uma vez na generalidade, confirma-se que perante a diversidade de estratégias criativas, as formandas se mostraram receptivas às inovações, verificando-se alterações no seu quotidiano relativamente à leitura.

Consideramos que esta foi, na verdade, uma das nossas vitórias. Tendo em consideração o panorama inicial, com os baixos níveis de literacia em relação à leitura, sentimos que conseguimos envolver a maior parte do grupo em todo este processo.

Com efeito, em alguns dos elementos do grupo estas alterações acarretaram resultados muito positivos. Falamos não só do florescimento de hábitos de leitura, mas também de melhorias relativamente à expressão escrita e oral.

Mediante as estratégias criadas, as formandas, de uma forma geral, desenvolveram o seu sentido crítico perante a leitura, ganharam mais confiança em si e tornaram-se mais autónomas.

Atendendo à diversidade de estratégias desenvolvidas, a maioria do grupo começou a ter uma posição mais crítica em relação àquilo que gostava ou não, o que lhes permitia seleccionar, nomeadamente, as leituras. No que concerne às actividades em que era necessário um maior envolvimento e exposição face a outros públicos houve, efectivamente, na sua maioria um crescimento em relação à autonomia, diminuindo um pouco a dependência em relação ao formador. Além disso, o medo e a insegurança iniciais desvaneceram-se paulatinamente, tendo em conta que à medida que os próprios formadores foram confiando e acreditando nelas, a autoconfiança e a auto-estima foi aumentando.

Na verdade, uma parte das formandas, a partir do momento em que se tornaram mais confiantes e autónomas, propuseram novas actividades, passando a ter um papel mais activo e dinâmico na criação/ execução das actividades.

Desde o início procurámos não deixar que o grupo estagnasse como mero receptor. Quisemos sempre que pudessem partilhar experiências quer como receptores quer como criadores.

Realmente, motivando-as para um processo de mudança perante a leitura contribuiu-se, simultaneamente, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Falamos não só do seu desenvolvimento e crescimento individual e em grupo enquanto sujeitos sociais mas também de tudo o que conseguiram assimilar a partir das experiências que viveram.

Embora com este trabalho desenvolvido à volta da leitura pretendêssemos desenvolver nelas hábitos, ultrapassar dificuldades e ajudar a descobrir nela o prazer através das palavras, consideramos que tal desenvolvimento também as poderia auxiliar no trabalho posterior a desenvolver com crianças.

Posto isto, podemos afirmar que atingimos a totalidade dos objectivos a que nos propusemos no início desta investigação. Portanto, toda esta diversidade de estratégias e actividades acaba por responder à nossa pergunta de partida.

Julgamos que os cursos EFA podem ajudar a contribuir para a promoção da leitura, precisamente, através de um conjunto alargado de actividades, direccionadas nesse sentido. Neste campo é necessário conjugar criatividade com animação.

Enquanto formadores temos o dever de fazer a diferença e de contribuir para o crescimento cognitivo de todos os sujeitos sociais que integrem estes cursos.

Qualquer formador, mas em especial o de Linguagem e Comunicação, deveria, à partida, direccionar as suas sessões num trabalho mais orientado para a leitura, dado que os resultados que daí advém acabam por ser bastante positivos e gratificantes. Na verdade, a partir do desenvolvimento desta multitude de estratégias criativas, pudemos verificar que a formação de leitores ultrapassa a mera descodificação. Todas estas dinâmicas e toda esta envolvimento demonstram que, realmente, é possível cativar e educar a capacidade e o gosto de ler nos adultos e converter a leitura numa prática cultural do quotidiano.