

*A literacia da leitura nos cursos de Educação e Formação de
Adultos: entre os desassossegos e as conquistas*

Elisabete Brito



IS Working Papers

2.ª Série, N.º 5

Porto, dezembro de 2012

IS Working Papers

2.ª Série

Editora: Cristina Parente

Uma publicação seriada online do

Instituto de Sociologia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Unidade de I&D da Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Disponível em: http://isociologia.pt/publicacoes_workingpapers.aspx

ISSN: 1647-9424

IS Working Paper N.º 5

Título/Title

“A literacia da leitura nos cursos de Educação e Formação de Adultos: entre os desassossegos e as conquistas”

Autora/Author

Elisabete Brito



A autora, titular dos direitos desta obra, publica-a nos termos da licença *Creative Commons* “Atribuição – Uso Não Comercial – Partilha” nos Mesmos Termos 2.5 Portugal (cf. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pt/>).

A literacia da leitura nos cursos de Educação e Formação de Adultos: entre os desassossegos e as conquistas

Elisabete Brito

Doutoranda em Sociologia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

E-mail: elisabete.brito@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como sustentáculo dois elementos basilares da investigação que levámos a cabo no âmbito da tese de doutoramento em sociologia que desenvolvemos na área das desigualdades, cultura e território. Falamos aqui, em particular, do nosso objeto teórico, que nos direciona para as questões da literacia da leitura e da forma de funcionamento dos cursos de Educação e Formação de Adultos, o que, por seu turno, nos remete para os públicos com que trabalhamos, em particular o grupo que nos conduziu a esta investigação.

Neste sentido, surge a necessidade de refletir sobre a forma de trabalhar com estes públicos as questões da leitura e como tornar mais duradoura e profícua esta relação com os livros e com as palavras.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos; literacia da leitura; práticas de leitura.

Introdução

Este artigo tem por base uma reflexão em torno de dois elementos fulcrais: um deles constitui o nosso objeto teórico e o outro conduz-nos ao nosso objeto empírico no âmbito da tese de doutoramento em sociologia que desenvolvemos na área das desigualdades, cultura e território. Já numa fase final de todo um trabalho de investigação que nos ocupou nos últimos anos, não vamos apresentar aqui quaisquer resultados empíricos que advenham da nossa pesquisa no terreno.

Pretendemos antes, ao longo das próximas páginas, explanar um pouco desta articulação entre as questões da literacia, em particular da leitura, e os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), em que se conjugam muitas das leituras, ainda que mais concisas, que fomos concretizando ao longo desta investigação e que se constituem como um sustentáculo teórico. Não obstante, para percebermos esta articulação é necessário entendermos as peculiaridades quer da literacia e da leitura, quer dos cursos EFA.

Embora esta investigação em particular seja a base para a estruturação deste artigo, pretendemos distanciar-nos um pouco e abordá-lo de uma forma mais abrangente, considerando o nosso posicionamento privilegiado de investigadores destas temáticas, mas também de formadores com estes públicos. Esta posição permitiu apercebermo-nos não só das suas dificuldades e das necessidades, como também procurámos encetar formas distintas de trabalhar essas lacunas. Não obstante, não deixamos de fazer algumas remissões para o grupo que congregou a nossa atenção ao longo desta investigação.

Não descuramos que o percurso que trilhámos com este grupo no âmbito do doutoramento se constrói no feminino, assim como os interlocutores institucionais associados à formação de adultos se caracterizam por esta homogeneidade de género, onde estamos, naturalmente, também inseridos.

A tessitura e o desenho curricular dos cursos EFA

Os cursos EFA são um desafio fulcral da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), cujo auge se atinge com o seu lançamento nacional no ano 2000, não descurando que a tipologia destes cursos, que se distancia dos tradicionais modelos escolares, revela como prioridades a qualificação e as competências dos adultos.

Através destes cursos aspira-se, através da diminuição de défices de habilitações da população adulta, a uma cidadania participativa e responsável, à empregabilidade e à inserção social, mas também profissional, mediante uma valorização das experiências diárias dos indivíduos, assim como das suas competências.

Este projeto EFA aposta, segundo Nogueira (2000), em adultos com habilitações reduzidas; apresenta percursos de educação e formação (moldados a cada sujeito adulto) que os conduz a uma certificação escolar básica, mas também a uma formação profissionalizante; estimula a educação e a formação ao longo da vida ao conceber processos de reconhecimento e validação de competências obtidas ao longo da vida, na maioria das vezes que extravasam o sistema escolar. Na sequência do

que dissemos anteriormente, o “projecto EFA, como convém a todo o projecto de Educação de Adultos, apoia-se em desenhos curriculares flexíveis, com percursos formativos diversificados, orbitando em redor de “processos individualizados, modulares, integrados” e integradores” (Idem, p 7). É, portanto, com base num modelo curricular maleável como este que se podem valorizar as experiências dos adultos e gizar “práticas educativas inovadoras” que proporcionem a “reflexão na acção” e propaguem a autonomia e as proficiências dos adultos inseridos nestes cursos (Rothes, Silva, Guimarães, Sancho & Rocha, 2006, p. 182).

A Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho, regulamenta alguns princípios sobre os quais assenta o modelo de formação dos cursos EFA e aos quais importa dar relevo. Há um primeiro item que aborda uma perspetiva de educação e formação ao longo da vida, que representa um instrumento que proporciona não só a inclusão socioprofissional, mas também um desenvolvimento para níveis mais elevados no que diz respeito à qualificação. Neste sentido, ela é encarada como uma “perspectiva construtivista do currículo, de inovação e da aprendizagem de formandos e formadores” (Leitão, 2003, p. 9). Outro ponto que é salvaguardado diz respeito aos percursos flexíveis de formação estabelecidos a partir de processos de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), obtidos pelos adultos por via formal, não formal ou informal. O terceiro princípio patente no modelo de formação dos cursos EFA recai sobre percursos formativos estruturados de forma organizada, englobando uma formação de base, uma formação tecnológica ou somente a primeira. O penúltimo princípio foca-se num modelo de formação modular constituído a partir de unidades de competência, de unidades de formação ou de ambas, constantes dos referenciais de competências-chave para a educação e formação de adultos e dos referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, privilegiando-se a distinção de trajetos formativos e o seu enquadramento no meio social, económico e profissional dos formandos. Como último princípio, realça-se o desenvolvimento da formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que completem e estimulem as aprendizagens do módulo de Aprender com Autonomia, para o nível básico de educação e o nível 2 de formação profissional e ainda do portefólio reflexivo de aprendizagens, para o nível secundário e nível 3 da formação profissional (art.º 6.º da Portaria n.º 817/2007). Em 2007, os cursos EFA estendem-se igualmente ao secundário.

Não obstante, em 2008, entra em vigor a Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, introduzindo-se alguns acertos no regime jurídico dos cursos de EFA e regulamentações no que concerne às formações modulares.

Porém, em 2010, na Portaria n.º 711/2010, de 17 de agosto, procede-se à alteração de alguns artigos relativos à dupla certificação e à constituição dos grupos de formação. Em 2011, ocorre uma segunda alteração à Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, com a introdução da Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro, com o intuito de “continuar a fomentar ambientes de aprendizagem estimulantes que favoreçam o processo de aquisição de projetos enriquecedores, mas ao mesmo tempo permitir uma melhor gestão dos recursos públicos, potenciando a sua racionalização” (Preâmbulo).

Quando nos reportamos aos cursos EFA não podemos descurar que há dois sustentáculos que se focam na Formação de Base e na Formação Profissionalizante, devendo estas bases ser “dialogantes e solidárias, num cenário pedagógico que permita criar pontes entre as concepções presentes em cada uma das modalidades com organizações curriculares distintas”, tendo em conta que a Formação de Base se orienta por uma abordagem baseada nas proficiências e a Formação

Profissionalizante abraça o modelo das unidades capitalizáveis do IEFP (Silva, 2002, p. 89). Neste sentido, a Formação Profissionalizante orienta o seu desenho curricular tendo em consideração a particularidade do curso EFA.

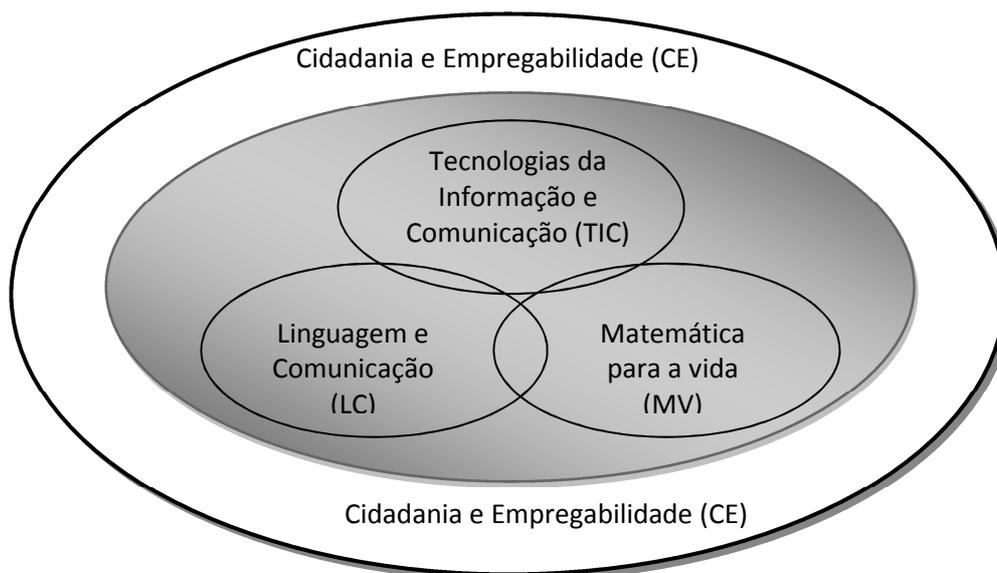
Este modelo curricular erige-se a partir de um Referencial de Competências-Chave (RCC), que se desagrega do modelo escolar e se baseia na “aquisição de conhecimentos compartimentados através da frequência de disciplinas e áreas disciplinares cujos programas se organizam por conteúdos, para um modelo centrado em competências a adquirir ou reforçar de acordo com temas de vida significativos para cada grupo em formação”, tendo em conta aquilo que é imposto a cada adulto no seu dia a dia (Leitão, 2002, p. 76).

Não podemos ignorar, quando falamos do nível básico nestes cursos, os quatro domínios base que este Referencial contempla no seio da Formação Base e que se cruzam. Falamos de Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE). Esta última surge como um módulo transversal aos restantes domínios, situando-se na área dos comportamentos e das atitudes, inclinando-se sobretudo para um trabalho através do uso de competências em conjunturas específicas, direcionando para aquilo que alguns denominam de competência social (Ávila, 2008).

As três primeiras áreas anteriormente mencionadas conglomeram “as competências básicas de literacia e de numeracia, e ainda outro domínio que não se pode ignorar, o das tecnologias da informação e comunicação, denominado ‘literacia informática’” (Idem, p. 267). A interação, a transversalidade e a transferibilidade entre os módulos de Formação de Base é visível na Figura 1 que abaixo se apresenta.

Figura 1

Áreas de competências incorporadas no Referencial de Competências-Chave – nível básico



Fonte: Leitão (2002, p. 13); Correia & Cabete (2000, p. 5); Alonso et al. (2002, p. 19).

Se esmiuçarmos estas áreas, verificamos que elas contêm quatro unidades de competência que se tornam alvo de creditação. Estas unidades são construídas por anéis de saberes denominados critérios de evidência – saber, saber-fazer, saber-ser/estar/tornar-se. Saliente-se que a área de Linguagem e Comunicação, com a qual trabalhamos nestes contextos de formação, completa, nos níveis B2 e B3, o desenvolvimento de competências no domínio da Língua Estrangeira. Por isso, ele é considerado um “referencial unificador que faz a quadratura do processo: orienta, estrutura, sustenta e guia” (Nogueira, 2000, p. 9).

Os temas de vida são uma área transversal no currículo; escolhidos a partir das questões mais expressivas para cada grupo de formandos, informam e organizam a construção curricular. Na verdade, os temas de vida e as concernentes atividades integradoras devem contemplar temas relacionados com o desenvolvimento profissional assim como outros que o grupo de formandos pondere serem relevantes.

Cada uma das atividades integradoras constitui-se como uma sinopse que congrega abordagens e aprendizagens em cada uma das diferentes áreas, direcionada não só para a resolução de problemas, mas também para a atualização das competências de cada formando. A “articulação entre as várias áreas de competências (articulação horizontal) é um dos aspectos sublinhados no referencial” e “os ‘temas de vida’, enquanto espaço de contextualização de competências mobilizadas a propósito de diferentes problemas e situações da vida quotidiana, cumprem essa função de articulação horizontal” (Ávila, 2008, p. 268). Tudo isto contribui para satisfazer determinados fins, sobretudo a aprendizagem significativa e funcional; a concretização do aprender a aprender e da autonomia, implicando o planeamento, a pesquisa, a seleção, o relacionamento, o trabalho em equipa e a responsabilização; a passagem das competências do contexto formativo para o social; a auto e heteroavaliação integrada e global; a afirmação e visibilidade do trabalho realizado, das potencialidades transportadas das proficiências alcançadas e a transdisciplinaridade e trabalho dos formadores.

Não podemos esquecer que, para que as aprendizagens originem efeitos, é importante que sejam profícuas e tenham significado para os adultos e tudo isso “implica conhecer as suas representações, culturas, linguagens, modos de cognição” (Roths; Silva, Guimarães; Sancho & Rocha, 2006, p. 199). Em todo este trabalho é também fundamental o recurso a alguma criatividade por parte dos formadores para fazer essa articulação, de modo a que cada formador consiga trabalhar os objetivos não de forma individual, mas em conjunto. Deve existir uma “lógica construtivista, contextualizada nos quadros de interação e nos ‘mundos de vida’ dos adultos”, de modo a que seja exequível, com um conhecimento da própria realidade envolvente (Idem, p. 182).

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 atividades realizadas. Aliás, estes temas de vida surgem como um núcleo integrador da própria construção curricular. Há, portanto, um constante desafio para se partir da ação para a reflexão e desta, novamente, para a ação.

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 atividades que conjuguem vários saberes e conhecimentos. Estas denominam-se atividades 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.

Um pouco na sequência do que salvuardámos anteriormente em torno dos cursos EFA de nível básico, importa salientar que os cursos EFA de nível secundário, vulgo EFA NS, permitem, do mesmo modo, dar continuidade à formação para aqueles adultos que tenham “idade igual ou superior a 18 anos” e não tenham concluído o ensino “secundário de escolaridade, sem a qualificação adequada para feitos de inserção ou progressão profissional” (Rodrigues, 2009, p. 22). Não obstante, constata-se uma “evolução no grau de complexidade das competências e saberes a desenvolver, assente num modelo de formação que mantém um conjunto de critérios pedagógicos relativamente aos cursos EFA de nível básico, numa perspectiva integrada e de continuidade” (Canelas, 2007, p. 11). Há, porém, um pilar base que se conserva e este permite que o adulto possa obter igualmente a dupla certificação, com a conjugação da Formação Base e da Tecnológica.

No que concerne à sua estrutura, estes cursos agregam na Formação de Base três áreas de competências-chave – Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (CLC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC). A Formação de Base revela um carácter transdisciplinar e transversal, procurando que as temáticas desenvolvidas nos diferentes módulos não sejam isoladas entre si, mas que haja uma conexão entre elas no sentido de auxiliar não só na aquisição, mas também no fortalecimento de proficiências por estes adultos.

Não podemos deixar de salvuardar nestes últimos um novo elemento no desenho curricular com a presença da denominada Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, vulgo PRA. Este PRA revela-se com um duplo objetivo: possibilita não só “reconstruir as aprendizagens, porque articula os saberes das diferentes áreas e componentes da formação”, mas também se constitui como um “instrumento de avaliação por excelência” (Rodrigues, 2009, p. 16; Canelas, 2007, p. 16).

Além disso, ele é revelador das aprendizagens de cada formando e vai sendo construído paulatinamente à medida que cada adulto reflete em torno das aprendizagens que efetua, das proficiências que vai adquirindo com o desenrolar da formação, mas também das contrariedades e dos obstáculos que tem de ultrapassar com maior ou menor esforço. Deste modo, os EFA NS inserem-se em quatro eixos primordiais: o desenvolvimento de um processo de Reconhecimento e Validação de Competências; a determinação de percursos formativos individuais com base em Unidades de Competência; a operacionalização da área de PRA e a articulação entre Formação de Base e a Formação Tecnológica (Canelas, 2007).

Foi através do módulo de Linguagem e Comunicação (LC) que iniciámos o nosso contacto com os cursos EFA de nível básico e através dele começou, de modo paulatino, a nascer um “bichinho” dentro de nós que nos impeliu a querer dar algo diferente e novo à vida de cada um daqueles adultos. Este módulo que sobressai pela multiplicidade de ferramentas de trabalho na forma de textos orais ou escritos, visuais, sendo eles uma forma de linguagem, constitui-se também como um suporte basilar para os restantes módulos porque em todos é necessário recorrer à oralidade, à escrita, à interpretação de textos, mas também à linguagem não-verbal. A linguagem envolve muito mais do que a mera comunicação através das palavras, pois na comunicação com o outro estão

também patentes o gesto, o ícone, a língua gestual, os diferentes códigos, pelo que este módulo engloba quatro unidades de competência, que suportam o Referencial: Unidade A: Oralidade; Unidade B: Leitura; Unidade C: Escrita; Unidade D: Linguagem não-verbal.

Independentemente de trabalharmos com adultos em LC ou CLC há um traço comum que tem que ver com o respeito dos “adultos na sua singularidade, a partir das suas experiências”, sem que isso se traduza num circunscrever da formação a algo “simplista ou facilitista” (Rothes; Silva; Guimarães; Sancho; & Rocha, 2006, p. 201). Na verdade, ao que se aspira e o que tentámos sempre inculcar foi uma “preparação para as crescentes exigências que a vida social coloca”, procurando ser “qualitativamente (...) exigentes nos princípios, nas finalidades, nas atitudes, nos procedimentos, nas estratégias, nas situações de aprendizagem, nos materiais pedagógicos, na avaliação”, de modo a que aquilo que lhes passámos fizesse sentido e pudessem aplicar aquilo que “bebiam” da formação no seu quotidiano, nas mais distintas situações (Ibidem).

O referencial é aquilo que se pode denominar como mentor e não prescritor, dado que patenteia uma flexibilidade suficiente perante as competências e as dificuldades que cada adulto possa apresentar. Aos formadores cabe o papel de avaliar essas necessidades e de estruturar as atividades com carácter enriquecedor a distintos níveis.

A problemática da literacia na sociedade contemporânea

Com as contínuas mutações que têm sobrevivendo na sociedade, pede-se cada vez mais às pessoas que desenvolvam tarefas com graus de complexidade discrepantes, o que conduz ao aperfeiçoamento de diferentes competências. Segundo a OCDE (1998), o investimento no capital humano, com base nos conhecimentos e nas idoneidades, é fundamental a diferentes níveis, nomeadamente para a coesão social, para o emprego e também para a própria prosperidade económica.

A alfabetização corresponde ao ato de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, e por isso durante muito tempo pensou-se que escolarização podia aniquilar o analfabetismo porque, tal como acentua Lahire, durante muito tempo saber ler e escrever foram sinónimo de decifrar, o simples oralizar, e saber copiar palavras, frases ou pequenos textos (2005, pp. 13-14). Contudo, elas não são de todo sinónimas.

Em 1995, assoma em Portugal um novo conceito, mais estruturado e amplificado que nos encaminha para um hodierno tipo de analfabetismo, “dito funcional”, sobretudo com a concretização de um Estudo Nacional de Literacia (Benavente, 1996, p. 4). Deparamo-nos aqui com o conceito de *literacia*, que desponta como a “capacidade de usar competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (Benavente, 1995, p.3; 1996, p. 4). Este conceito remete-nos para um novo tipo de analfabetismo que evidencia incapacidades no âmbito da leitura e da escrita porque as aprendizagens, em muitos casos, são irregulares, mal consolidadas e pouco aproveitadas ao longo da vida e isso acaba por enfraquecer também a capacidade de participação na vida social (Benavente, 1995; 1996).

Com este novo conceito pretende-se “dar conta da posição de cada pessoa num *continuum* de competências” que se propaga a vários níveis, designadamente social, profissional, cultural e

pessoal e que possibilita que os indivíduos alcancem os seus intentos, amplifiquem os seus conhecimentos, assim como o seu potencial e ainda que participem na sociedade (Benavente, 1996, p. 4; Vanhuelle, 2001; UNESCO, 2005).

Foi-se assumindo ao longo do tempo, de forma errónea, que a aprendizagem da leitura e da escrita que se efetuava na escola instruía automaticamente qualquer pessoa para a compreensão e para a criação de todo o tipo de textos ao longo da vida adulta. Detendo um indivíduo autonomia na leitura e na escrita adapta-se mais facilmente à sociedade. Se essas proficiências não forem aplicadas no dia a dia, particularmente no contexto profissional, elas volem-se “vulneráveis à regressão”, ou seja, se os indivíduos não recorrem a elas no seu quotidiano, em situações e contextos díspares, e do seu percurso de vida elas vão-se esbatendo e mesmo regredindo (Ávila, 2008, p. 87).

De acordo com o Estudo Nacional de Literacia, o conceito encaminha-nos para as capacidades de “processamento da informação escrita na vida quotidiana”, ou seja, remete-nos para os usos quotidianos, mais para proficiências do que propriamente para níveis de escolarização, o que possibilita que se progrida para uma formação autêntica e completa do indivíduo (Benavente, 1996, p. 22; Azevedo, 2009). O estudo revela que, àquela altura, o perfil de literacia da população em Portugal era assaz débil e que havia uma disposição assimétrica das competências de literacia dos indivíduos.

Salienta-se neste estudo que nem sempre indivíduos com o mesmo grau de escolarização manifestam análogos níveis de literacia, verificando-se variações. Os frouxos níveis de literacia da população portuguesa causam sequelas não só a nível individual, mas também a nível do todo, através da possibilidade de exclusão social, das adversidades de “acesso ao emprego, à informação e à cultura”, e até a uma vacuidade de motivação no trabalho, a uma participação cívica e política minguada ou outro tipo de riscos que podem carrear ainda mais um retrocesso das competências dos indivíduos (Amaro, 2004, p. 44; GEPE, 2009; Horellou-Lafarge & Segré, 2007).

A iliteracia nos adultos tornou-se um problema social, associado à crise laboral e ao incremento do desemprego, o que conduziu trabalhadores pouco qualificados à procura de formação, sendo exemplo disso muitos dos indivíduos que procuram a formação de adultos e que pertencem a populações mais descapitalizadas do ponto de vista cultural, até porque uma das formas hodiernas de desigualdade social é justamente a discrepância face à escrita (Horellou-Lafarge & Segré 2007; Lahire, 2005). Esta descapitalização cultural de que falamos está associada a uma noção de cultura agregada aos conhecimentos, aos valores, às tradições, aos costumes, aos procedimentos e às técnicas, às normas e também às formas de relacionamento que se obtêm mediante a aprendizagem, o que faz com que o mais importante neste caso seja aquilo que se recebe e produz na vida social (Trilla, 1998).

A literacia constitui-se como um conceito “plural e dinâmico”, falando-se nos dias de hoje em literacias ou mesmo “multiliteracias”, em “diferentes níveis de literacia, incutindo assim pluralidade a um termo normalmente usado no singular” (UNESCO, 2009, p. 18; Pinto, 2002, p. 102; Oliveira, 2008). A literacia é um conceito amplo que agrega e dá ênfase a uma multiplicidade de proficiências, num contexto de um mundo em permanente metamorfose, em que se solicita a cada indivíduo que seja capaz de alcançar e apreender a informação em distintos suportes e, sobretudo, compreendê-la (Coutinho & Azevedo, 2009; Oliveira, 2008).

As pegadas da leitura ao longo dos tempos e o papel da mediação na formação de leitores

Tradicionalmente, a leitura é vista como um procedimento de codificação/ descodificação e a sua aprendizagem sobrevém no papel da decifração dos símbolos gráficos, não sendo mais “do que o acto de transformar, ou converter, uma sequência gráfica numa sequência fónica e o leitor um agente passivo, ou neutral, face a um sentido inerente ao texto ou à intencionalidade do emissor/ escritor” (Prole, 2005, p. 31; Sim-Sim, 2006). Considerar a leitura nesta perspetiva é restringi-la a uma leitura tão-somente “funcional ou de trabalho: uma leitura para... e de sentido único” (Prole, 2005, p. 31).

Porém, existem perspetivas mais recentes que encaram como objetivo fulcral da leitura a compreensão, a interpretação dos sentidos, revertendo o ato de ler de “um conjunto de estratégias, de operações de processamento complexo”, remetendo-nos para um modelo mais interativo (Prole, 2005; Rafael, 1994, p. 108). A leitura de um texto ou de um livro está muito para além da simples apreensão das palavras, das frases ou mesmo dos parágrafos.

Ler abarca “construir” e “trocar sentidos e esses sentidos são fruto de uma partilha da visão do mundo do homem” porque quando abrimos um livro estamos a abrir “perspectivas, informações” e a estimular “sentimentos, sensações e criatividade” (Sousa, 2009, p. 53; Pereira & Gardin, 2010, p. 484-485). Porém, não podemos cingir-nos a sentir e a compreender aquilo que consta no texto, temos de ir ao encontro daquilo que se camufla nos espaços em branco.

O sentido do texto não é unívoco, mas plural porque “ao lermos construímos representações ou interpretações com base nas quais especulamos e formulamos hipóteses sobre o que pode acontecer a seguir, mantendo ou retificando as interpretações do que ficou para trás à luz do que lemos agora” (Horellou-Lafarge & Segré, 2007; Sousa, 1990, p. 117).

A leitura não deve ser somente um ato maquinal, mas uma tarefa que exige atenção e concentração e um conhecimento prévio para conseguir a compreensão (Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002). Nesta sequência a leitura é “trabalho, é produção de significados, construção colectiva. Leitura é diálogo” porque a partir da relação entre a leitura que faz do mundo e a leitura da palavra escrita, o leitor vai engrandecendo os seus conhecimentos e evoluindo enquanto pessoa humana e cidadão (Vale, 1999, p.55). Por isso não é possível explanar a leitura liminarmente como uma simples descodificação de signos.

Realmente, as pessoas carecem da leitura, não apenas no que esta tem de descodificador de símbolos, mas também como um meio para obter destrezas, atitudes, proficiências fundamentais para a sua participação na vida quotidiana e para que cada indivíduo se integre na sociedade. Daí que ela também permita atualizar disposições sociais (Lahire, 1993). Na verdade, todos necessitamos de aprender a ler. Lemos porque é fundamental, mas o importante será aprender a resvalar “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). Mas tem de existir uma prática constante porque corremos o risco de perder o jeito, tal como andar de bicicleta. Em suma “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” (Jolibert & Gloton, 1978, p. 48-49).

Não podemos descurar que apreender e saber ampliar competências leitoras assevera aos seus “detentores a posse de uma chave capaz de os auxiliar na descoberta de domínios maravilhosos onde poderão beneficiar das mais fecundas viagens e encontros” (Azevedo, 2009, p. 149). Com o intento de cooperar para a obtenção desses comportamentos, é necessário motivar e espicaçar o indivíduo, criar atividades à volta dos livros para que ele compreenda que a sua participação é essencial e deixe de ser simplesmente consumidor de bens culturais e se converta num indivíduo ativo e crítico (Idem).

Quando falamos acerca da leitura, e considerando neste caso particular o grupo com quem trabalhamos no contexto do doutoramento, importa salientar um estudo realizado em que se constatou que as preferências femininas se encaminhavam para o “romance, as artes visuais, a poesia, o teatro e a música, para lá dos livros de conselhos práticos” e a elas parecem estar associadas qualidades como a “intimidade, o recolhimento, a reflexividade” (Lopes & Antunes, 2000, p. 24; 2001, p. 26). Por outro lado, o género masculino, encorajado para ser mais belicoso, autossuficiente e menos emotivo, revelava uma maior “apetência pelas publicações eróticas, de banda desenhada e de ficção científica, não desdenhando, igualmente a política e a história” (Lopes & Antunes, 2000, p. 24; Radway, 1983). Estes estudos permitem-nos perceber uma “disjunção entre géneros e temáticas “femininos” e “masculinos”, ao mesmo tempo que existem significados socialmente construídos de sensibilidade de género” em que as “dimensões de fruição estética e da procura de subjectividade parecem ancorar-se no ‘lado feminino’” (Lopes & Antunes, 2000, p. 25).

Tendo em conta que a promoção da leitura, tal como consta do estudo realizado sobre as *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*, se relaciona com a criação “de competências de compreensão do código escrito (...), com a elevação dos níveis de leitura (...)”, mas também “com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (...) ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura”, podemos inscrever a animação neste último âmbito (Neves, Lima & Borges, 2008, p. 10). Para que se verifique um “enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura” é fundamental que haja uma aproximação entre os indivíduos e “os espaços institucionais em que estas actividades são a sua essência – as bibliotecas” e que essa aproximação não seja fortuita, daí a necessidade de proliferação de atividades que estimulem esta ligação mais adjacente (Ibidem; Ministério da Educação, 1996, p. 11).

Porém, a animação da leitura não é restrita às bibliotecas públicas muito embora estas representem uma “heterogeneidade de papéis pela diversidade de espaços e de serviços disponíveis” (Lopes & Antunes, 2001, p. 22). Aliás, o que se pretende, e neste caso particular da educação de adultos, é que haja uma articulação de distintos espaços de mediação.

A mediação cultural vai ao encontro do outro, das perspetivas dissemelhantes, da alteridade. No caso das bibliotecas públicas, o bibliotecário passa a ser também um mediador, um intermediário cultural e as bibliotecas são portais de acesso à informação, centros de cultura, multiusos muitas vezes, e uma forma de impulsionar a literacia e a cidadania. O mediador deve ser “a ponte ou enlace entre os livros” e os leitores que com ele contactam (Cerrillo, 2006, p. 35). Na verdade, a presença

dos “agentes de mediação da leitura” compreende uma “multiplicidade de espaços e, sobretudo, de personagens sociais que filtram, reflectem, retraduzem e reconstroem um conjunto de sentidos” (Medeiros, 2006, p. 346). Aliás, os agentes de mediação podem ser múltiplos, estando entre eles a escola e a biblioteca. Pensando agora nos mais novos, o primeiro contacto que, à partida, deveriam ter com o mediador seria no seu ambiente familiar: os pais. A casa pode ser aqui encarada também como um dos primeiros espaços de mediação.

Despertar desassossegos através da palavra

Quando pensamos na educação e nestes cursos em particular consideramos que subsiste aqui um potencial de mudança para estes indivíduos a vários níveis. Não obstante, é importante a comunicação e a interação que se estabelece entre o formador e o formando. É fulcral, no trabalho com estes públicos, que o formador os conheça e não se circunscreva a criar uma relação normativa e de reprodução do que ele transmite. A propósito das formas de classificação e enquadramento do conhecimento educacional de que Bernstein nos fala, é necessário frisar que o formador não pode considerar a *conceção bancária* de depósito de informação, mas deve tornar-se num animador, que dialoga com os formandos e tem em conta as suas experiências (Bernstein, 1975; Freire, 2005). Os conceitos de *classificação* e *enquadramento* desenvolvidos por Bernstein constituem-se como conceitos relevantes para a compreensão do próprio espaço de concretização curricular, bem como da apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos em causa (1975).

Deste modo, estes adultos não podem limitar-se a ser recetores passivos da informação que colhem do formador. Aliás, este último deve ser sensível o suficiente perante esses públicos, mas não deve deixar de instigá-los à adoção de uma postura ativa, crítica, interventiva, de modo a desenvolver as suas proficiências, no sentido do seu desenvolvimento integral. Se atentarmos nas pressões do dia a dia dos adultos, entre o trabalho e a família, encontrar tempo para aprender torna-se um verdadeiro desafio para muitos deles.

Reportando-nos aos indivíduos que integram os cursos EFA, constatámos ao longo da nossa experiência que existe na sua globalidade um desprovir da leitura. A leitura e, neste caso particular, a leitura do livro não são prioridades no seu quotidiano. Considerando estes públicos adultos, não basta asseverar que estes indivíduos detêm uma ambiência farta em “produtos literácitos”, mas é fundamental que, reconhecendo os usos sociais da leitura e da escrita, na multiplicidade dos seus contextos, estes “tomem consciência das práticas e das oportunidades para a aprendizagem que a sociedade define e valoriza, acedendo ao conhecimento das estruturas ideológicas subjacentes a essas práticas” (Landis, cit. por Azevedo, 2009, p. 9).

No contexto da educação na idade adulta, Requejo Osório fala de uma *pirâmide dos públicos* relativamente aos recursos educativos e no acesso aos bens culturais (2004, p. 245). Deste modo, distingue quatro níveis distintos de públicos, começando pelo topo daquela que denomina como pirâmide, encaixando aí o “público real”, que corresponde a uma minoria daqueles que têm o privilégio de possuir instrumentos e infraestruturas culturais; o “público potencial”, que, conquanto tenha dificuldade em usufruir dos bens culturais, possui níveis relativamente altos de ensino; na base da pirâmide, finalmente, deparamo-nos com o *pré-público* e o *não público*, cujos indivíduos

correspondem, de acordo com o autor, à maioria da população, caracterizada pelos baixos níveis de instrução ou pela exclusão do acesso a infraestruturas culturais (Ibidem). Não podemos descurar, quando falamos de públicos, que o “alargamento do acesso às obras não se faz, exclusivamente (...) pela mera aprendizagem de um conjunto de regras e cânones elucidativos da maneira ‘correcta’ de as ler”, mas exige a “integração dessa aprendizagem numa ‘totalidade de sentido’” (Lopes, 2000, p. 60; Rodrigues, cit. por Lopes, 2000, p. 61).

Fala-se de *públicos*, no plural, uma vez que existem necessidades diferentes nos indivíduos, não há uma constância e uma unicidade nos modos de consumo ou mesmo de fruição. Lopes considera a formação de públicos um princípio fundamental, mencionando ser necessário “controlar e domesticar novos públicos, de certa forma representados como selvagens” (2009, p. 8).

Desde o primeiro grupo com que trabalhámos, e de modo mais aprofundado naquele que se constitui como o objeto empírico da nossa atual investigação, e que se centra num grupo de treze mulheres que frequentou um curso EFA B3 na área da Ação Educativa, entre 2007/2008, no concelho de Vagos, fomos constatando precisamente as carências que mencionámos anteriormente porque isso se refletia na forma como escreviam e como liam, nas dificuldades que revelavam. Não podemos dizer perentoriamente que estas pessoas não leem, porque no dia a dia são confrontadas com os mais diversos tipos de textos. Porém, a socialização primária da leitura nestes casos não é suficiente para uma aprendizagem sólida da mesma, daí que as dificuldades acabem por surgir mesmo nas situações mais básicas do quotidiano (um cheque, um impresso...) e as barreiras vão aumentando consoante a exigência se amplifica – *“eu nunca tive essa oportunidade na infância de ler histórias”* (Lúcia, 54 anos).

O gosto ou prazer pela leitura, quando descobertos por estes públicos, acaba por se adquirir, embora não na totalidade das pessoas, no exterior do círculo familiar. O formador deve constituir-se como o elo de ligação entre os livros, as palavras e o grupo em causa – *“Este foi por causa de si. Este (aponta para o livro do topo – A Lua de Joana). Você é a culpada. Aliás, você é a culpada por eles todos (risos)”* (Manuela, 37 anos). Assim, paulatinamente, procurámos perceber como podíamos auxiliar através do módulo de LC – não só dentro da sala, mas também fora dela, contribuindo para que houvesse uma continuidade, numa interação com a própria comunidade – *“Tenho que começar. (...) Acho que faz falta, até mesmo pra esquecer. Uma pessoa envolve-se tanto na leitura, (...) aquele bocadinho passa a ser só nosso e ninguém interfere”* (Beatriz, 35 anos).

Por isso, este módulo é a base para se começarem a trabalhar estas lacunas, mostrando-lhes diferentes exemplos de leituras, de autores, de textos, não descurando a articulação que se pode estabelecer com os restantes módulos em diferentes momentos. Deve haver igualmente uma articulação estreita entre estes exemplos e a área do curso em causa. O formador deve revelar disponibilidade, mostrar-lhes que está predisposto para ajudar a dar um passo em frente, uma vez que estes públicos com quem contactámos revelam por vezes uma baixa autoestima e muita insegurança que condiciona o seu percurso. Tal como salienta aquela que foi a Mediadora (36 anos) deste grupo e deste curso *“o que se notava mais era, no fundo, as atitudes, o saber-estar em sala, o saber interagir com as próprias colegas, a sua organização a nível de trabalho, a sua autonomia a nível de estudo e também o saber gerir”*. Daí que seja fundamental mostrar-lhes os benefícios da obtenção de novos saberes para o quotidiano, partindo de exemplos práticos da sua vida,

despertando assim uma maior confiança – *“saíram muito mais ricas porque houve todo um trabalho feito com elas que elas permitiram também que se fizesse”* (Coordenadora pedagógica, 40 anos).

Não obstante, é necessário ir para além das carências elementares do dia a dia, é fundamental criar-lhes outras necessidades. Estimular nestes públicos o prazer da leitura passa igualmente por formas distintas de trabalhar a escrita, recorrendo também a uma escrita mais expressiva, mais criativa (Brito, 2008). Este envolvimento com a escrita, além de permitir amplificar a imaginação e a criatividade, conduz a uma necessidade de possuir vocabulário para expressarem as suas ideias e esse vocabulário adquirem-no através de outras leituras – *“sou mais rica em palavras, (...) agora é outra maneira de falar”* (Joana, 36 anos). Estas alterações de que Joana nos fala acabam por se constituir não só como uma forma de desenvolverem competências individuais, mas também, enquanto mães, como um trampolim, uma vez que lhes permite ajudar os filhos a alcançar melhores resultados na escola.

Quando se pretende despertar a curiosidade para determinada história ou livro, o formador pode optar por ler a parte inicial ou um excerto mais significativo, ainda que selecionado aleatoriamente, para que, imbuídos pela curiosidade, leiam cada página, cada palavra, até ao último suspiro, porque afinal *“os livros são portas e janelas que se abrem para universos infinitos de possibilidades, onde cada leitor decide o caminho a tomar”* (Brito, 2008; Taquelim, 2005, p. 91). Esta situação está patente no discurso de outra das mulheres que integrou o grupo do curso EFA B3, no concelho de Vagos, quando fala acerca de uma das suas leituras no início de curso: *“Depois comecei a interessar-me mais pela leitura, (...) li aquele livro A lua de Joana, que me interessou bastante. Agarrei no livro, comecei a gostar... e li até ao fim”* (Lara, 34 anos).

Nesta interação com os livros e com a leitura é importante uma aproximação aos espaços públicos de leitura, muitas vezes ignotos, com o intuito de se enraizarem práticas que extrapolem o lapso temporal destes cursos. Pensando precisamente nesses distintos hiatos temporais, é fundamental que o formador, paulatinamente e mediante diferentes estratégias, sensibilize estes adultos para a criação de momentos dedicados à leitura no seu dia a dia.

Isto não significa que no final de cada curso todos estes adultos se tornam leitores para a vida ou que as competências de leitura que adquiriram ou desenvolveram são excelentes, mas todo este envolvimento com a leitura permite-lhes adquirir destrezas e proficiências que contribuirão para uma maior segurança no seu quotidiano. O tempo de duração de cada curso só por si não é suficiente para desenvolver um trabalho com a profundidade que se desejaria, principalmente porque falamos de adultos, mas é um patamar que se tenta ultrapassar. Considerando que com o mesmo grau de escolaridade no início do curso os seus níveis de literacia são distintos, não é possível que no final do curso esses níveis sejam semelhantes. Contudo, todo este trabalho permite que pelo menos alguns destes elementos passem a incluir, após estes cursos, espaços para leitura no seu quotidiano, para que desenvolvam novas competências ou mantenham aquelas que adquiriram. cremos que em alguns casos as dificuldades não se dissiparão, mas acreditamos, mediante as ferramentas de que se muniram durante o curso, que depende de cada pessoa procurar diferentes estratégias para lhes fazer face.

Esta investigação em particular permitiu-nos continuar a acompanhar o grupo a que fizemos menção anteriormente e tentar perceber de que forma as experiências socializadoras exerceram influência

sobre estas mulheres, considerando a formação recebida e o hiato temporal que entretanto se criou. Ressalve-se que após a conclusão do curso em 2008 não ocorreu uma cisão com o grupo, permanecendo uma relação próxima, fundamental para a análise diacrónica que pretendíamos concretizar no âmbito da literacia da leitura. A pesquisa empírica foi dada como encerrada em setembro de 2011 e um ano depois estamos apenas a ultimar os retoques finais de escrita.

Através dos seus discursos em diacronia, procurámos compreender as diferentes trajetórias através das interpelações que se foram levantando após o encerramento do curso. Tentámos, desde logo, perceber o lugar que a leitura ocupava no âmbito familiar e fomos-nos apercebendo da sua presença através dos discursos que fomos obtendo: *“Agora tenho que contar histórias ao Filipe. (...) Tenho é que lhe ler muitas histórias”* (Daniela, 35 anos). Existem outras situações em que o curso exerceu influência na família, nomeadamente na forma como se contam as histórias aos filhos: *“Não tem nada a ver. Isso até o meu homem começa a fazer os barulhos, os sons e caretas”* (Manuela, 37 anos).

Também a regularidade ou irregularidade dos seus percursos antes e depois do curso EFA B3 se tornou um elemento importante durante a nossa análise, não descurando a análise dos efeitos do curso sobre o seu sistema plural de disposições, para compreendermos as dificuldades e os aspetos que poderiam ter sido mais desenvolvidos por nós enquanto formadores (Lahire, 2003).

Apercebemo-nos que existiam disparidades entre as habilitações que elas detinham e as dos progenitores, mas quisemos perceber mais a fundo o papel da escola e o da família nesta relação encontrando fundamentos para o abandono da escola. Considerando o que abordámos inicialmente acerca da tessitura dos cursos EFA, consideramos fundamental compreender como estes influenciaram os seus percursos. Isso leva-nos a tentar perceber se, de algum modo, ocorreu uma regressão disposicional, tendo em conta que “não incorporamos um hábito durável em apenas algumas horas e certas disposições constituídas podem enfraquecer ou apagar-se pelo facto de não encontrarem condições para a sua actualização, e às vezes mesmo pelo facto de encontrarem condições de repressão” (Lahire, 2005, p. 21).

Considerando o objeto teórico que nos levou a focar neste grupo, intentámos perceber o que alterou qualitativamente nestas mulheres na sua relação com a leitura, ao longo do tempo e de que modos se imiscuem os diferentes contextos de vida de cada uma destas mulheres no crescimento das suas proficiências de leitura. Nesta sequência, tornou-se importante perceber os fatores que reforçam ou limitam as suas práticas e os seus modos de relação com a leitura, no meio em que se inserem, procurando perceber como é que os espaços públicos de leitura que lhes são próximos contribuem no quotidiano com políticas públicas de promoção da leitura, de modo a colmatar as suas necessidades.

Encaramos esta análise diacrónica centrada sobre este grupo de mulheres e os resultados desta pesquisa em concreto como um elemento fundamental para o trabalho com estes públicos, embora não se pretenda de todo com este trabalho estabelecer uma generalização. Afinal, cada grupo é peculiar pelas pessoas que o integram, mas há traços certamente comuns e que podem coadjuvar na criação de diferentes iniciativas no sentido de desenvolver competências e destrezas nestes adultos.

Não podemos deixar de ponderar, neste sentido e na fase final de todo este trabalho, que a reflexão sociológica em torno das práticas de leitura e de escrita não só inscreve uma “brecha na unidade da

teoria da prática”, como representa “um importante contributo para as discussões teóricas sobre as sociedades contemporâneas” (Lahire, 2003, p. 181; Ávila, 2008, p. 81).

Referências bibliográficas

Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J.; Barros, G.; Castro, J. M.; Osório, A. & Sequeira, F. (2002). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave*. 2ª edição. Lisboa: ANEFA. ISBN 972-8743-00-9.

Amaro, N. (2004). Literacia em Portugal. *Vértice*, 120, 39-46.

Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: CIES-ISCTE/ Celta Editora. ISBN 978-972-774-261-5.

Azevedo, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. In Azevedo, F. & Sardinha, M^a. da G. (coord.). *Modelos e práticas em literacia*. (pp. 1-16). Lisboa: Lidel. ISBN 978-972-757-598-5.

Benavente, A. (coord.) (1995). *Estudo nacional de literacia: relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais. (policop.).

Benavente, A. (coord.). (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

Bernstein, B. (1975 cop.). *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*. (J.-C. Chamboredon, Trad.). Paris: Éditions de Minuit. ISBN 2-7073-0048-9.

Brito, E. (2008). *A promoção da leitura em adultos - Percorso pelos trilhos da leitura em cursos de Educação e Formação de Adultos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto.

Canelas, A. M. (coord.). (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – nível secundário: Orientações para a acção*. Lisboa: ANQ. ISBN 978-972-8743-35-2.

Cerrillo, P. C. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In Azevedo, F. (coord.). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel. ISBN 978-972-757-420-3.

Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. ISBN 84-8427-212-5.

Correia, A. & Cabete, D. (2002). O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida... e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In Silva, I. M. e; Leitão, J. A. & Trigo, M. M. (org). *Educação e Formação de Adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 45-53). Lisboa: Ad Litteram. ISBN 972-95759-5-9.

Correia, A. & Cabete, D. (2000). Centros de Reconhecimento, validação e certificação de competências. *Revista S@ber +*, 7, 3-6.

- Coutinho, V. & Azevedo, F. (2009). Condições para o sucesso em literacia: o exemplo finlandês. In Azevedo, F. & Sardinha, M^a. da G. (coord.). *Modelos e práticas em literacia* (pp. 241-260). Lisboa: Lidel. ISBN 978-972-757-598-5.
- GEPE (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise* (Lima, J. & Brum, A., Trad.). Lisboa: GEPE. ISBN 978-972-614-466-3.
- Horellou-Lafarge, C. & Segré, M. (2007). *Sociologie de la lecture*. Paris: Éditions La Découverte. ISBN 978-2-7071-5316-6.
- Jolibert, J. & Robert G. (dir.). (1978). *O poder de ler* (E. Bessa, Trad.). Porto: Civilização.
- Lahire, B. (2005). *L' invention de l'«illettrisme»*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: Éditions La Découverte/Poche. ISBN 2-7071-4592-0.
- Lahire, B. (1993). Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes. *Revue Française de Pédagogie*, 104 (1), 17-26.
- Leitão, J. A. (2002). Trabalho, qualificações e novas competências. In Silva, I. M.; Leitão, J. A. & Trigo, M. M. (org). *Educação e Formação de Adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 73-76). Lisboa: Ad Litteram. ISBN 972-95759-5-9.
- Leitão, J. A. (coord.). (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – orientações para a acção*. 2.^a ed. Lisboa: ANEFA. ISBN 972-8743-09-2.
- Lopes, J. T. (2000). *A cidade e a cultura: um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Edições Afrontamento/Câmara Municipal do Porto. ISBN 972-36-0529-5.
- Lopes, J. T. (2009). Da democratização da cultura a um conceito e prática alternativos de democracia cultural. *Saber & Educar*, 14. Recuperado em 16 de julho, 2011, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/302/S%26E14_Da%20democratizacao%20da%20Cultura%20a%20um%20conceito.pdf?sequence=1.
- Lopes, J. T. & Antunes, L. (2000). *Bibliotecas e hábitos de leitura: instituições e agentes – relatório síntese*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. ISBN 972-8488-16-5.
- Lopes, J. T. & Antunes, L. (2001). *Novos hábitos de leitura: análise comparativa de estudos de caso*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. ISBN 972-8488-22-X.
- Medeiros, N. (2006). Editores e livreiros: que papéis de mediação para o livro? In Curto, D. R. (dir.). *Estudos de Sociologia da leitura em Portugal no século XX*. (pp. 343-385). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia. ISBN 972-31-1124-1.
- Ministério da Educação (1996). *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica. ISBN 972-742-069-9.
- Neves, J. S.; Lima, M.^a J. & Borges, V. (2008). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: GEPE/ME. ISBN 978-972-614-423-6.
- Nogueira, I. (2000). Projecto EFA: enquadramento (s), centralidade (s) e reflexões em torno do seu modelo teórico. *Revista S@ber +*, 7, 7-11.

OCDE (1998). *L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale*. Paris: OCDE. Recuperado em 3 de dezembro, 2010, de <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9698022e.pdf>.

Oliveira, A. S. (2008). Literacia, ou “multiliteracias” na era da multimédia. In Pereira, A. dos S. & Sardinha, M^a. da G. (coord.). *Actas Bibliotecas e Literacia - imaginários e identidades em sociedades de fronteira: Castelo Branco e Castilla y León* (pp. 57-66). Covilhã: Universidade da Beira Interior. ISBN 978-972-8790-94-3.

Pereira, A. C. & Gardin, E. de L. (2010). Biblioteca Aberta: literatura e leitura como práticas sociais. In Calixto, José António (ed.). *Bibliotecas para a Vida II – Bibliotecas e leitura* (pp. 477-489). Lisboa: Edições Colibri/CIDEHUS/UE/Biblioteca Pública de Évora. ISBN 978-972-772-949-4.

Pinto, M^a. da G. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 95-123. ISSN 0871-9187.

Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho. *Diário da República. N.º 144. I série*. Ministério da Educação e da Solidariedade Social e da Educação (pp. 4823 – 4831).

Portaria n.º 711/2010, de 17 de agosto. *Diário da República. N.º 159. I série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação (pp. 3551-3552). Primeira alteração à Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstas no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro. *Diário da República. N.º 204. I série*. Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e da Ciência (pp. 4695-4712). Segunda alteração à Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstas no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

Prole, A. (2005). O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia. *Educação e leitura, Actas do seminário*, 31-41, Esposende: Câmara Municipal.

Radway, J. (1983). Women read the romance: the interaction of text and context. *Feminist Studies*, 9, 1, 53-78. Recuperado em 2 de dezembro, 2011, de <http://www.jstor.org/stable/3177683.pdf>.

Rafael, J. F.V. P. (1994). *Estilo cognitivo dependência-independência de campo e desempenho na leitura*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Requejo Osório, A. (2004). Animación sociocultural y educación de adultos. In Trilla, J. (coord.). *Animación sociocultural - teorías, programas y ámbitos*. 2^a ed. (pp. 239-254). Barcelona: Ariel Educación. ISBN 84-344-2606-4.

Rodrigues, S. P (2009). *Guia de operacionalização de cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANQ. ISBN 978-972-8743-50-5.

Roths, L. A.; Silva, O. S.; Guimarães, P.; Sancho, A. V. & Rocha, M. A. T. (2006). Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de Educação e Formação de Adultos. In Licínio, L.C. (org.). *Educação não escolar de adultos: iniciativas de educação e formação*

em contexto associativo (pp. 181-204). Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos. ISBN 972-9050-24-4.

Salgado, L. (2010). As novas potencialidades da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos. In Salgado, L. (coord.). *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: ANQ. ISBN 978-972-8743-68-0.

Silva, O. S. (2002). Uma orientação metodológica para os cursos EFA. In Silva, I. M.; Leitão, J. A. & Trigo, M. M. (org). *Educação e Formação de Adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 84-94). Lisboa: Ad Litteram. ISBN 972-95759-5-9.

Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa.

Sousa, M.^a de L. D. de (1990). Agora não posso. Estou a ler! *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 115-127.

Sousa, O. da C. e (2009). O texto literário na escola: uma obra abordagem – círculos de leitura. In Azevedo, F. (coord.). *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel. ISBN 978-972-757-598-5.

Trilla, J. (coord.). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel. ISBN 84-344-2606-4.

UNESCO (2005). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. Paris: UNESCO. Recuperado em 5 de maio, 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>.

UNESCO (2009). *O desafio da alfabetização: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012*. Paris: UNESCO. Recuperado em 4 de junho, 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>.

Vale, M.^a J. (1999). *Educação de jovens e adultos: a construção de leitura e da escrita*. São Paulo: IPF.

Vanhuelle, S. (2001). “Littératie”, un néologisme indispensable? *Caractères*, 5.

Abstract

This paper presents some theoretical insights on the issues we are studying within our doctoral research project in sociology (area of inequalities, culture and territories). These theoretical insights direct us to issues concerning reading literacy and how to run Education and Training of Adults' courses. We're thus directed back to the population with whom we worked, particularly the group that led us to this investigation.

What we try to do here is to reflect on how we can work with these populations concerning reading literacy and how we can promote a more lasting and fruitful relationship of these populations with books and words.

Keywords: Education and Training of Adults; reading literacy, reading practices.

Submetido para avaliação em julho de 2012.

Aprovado para publicação em setembro de 2012.

Versão final entregue em outubro de 2012.