

A promoção da leitura em adultos

Percurso pelos trilhos da leitura em cursos de Educação e Formação de Adultos¹

por Elisabete Brito²

Resumo: A educação deve contribuir para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão e membro de uma determinada sociedade. Todavia, falar de educação implica não só englobar as crianças ou os jovens, mas também os adultos. Foi, desde modo, no âmbito do trabalho desenvolvido com cursos de Educação e Formação de Adultos que se processou esta investigação.

Inicialmente, era visível um afastamento face à leitura. Daí que o nosso grande desafio tenha incidido sobre métodos e estratégias que contribuíssem para a sua promoção. Naturalmente, para podermos desenvolver todo este trabalho, considerámos pertinente conciliar duas metodologias – a investigação-acção e a etnografia – com o intuito de contribuir para o enriquecimento nesta área de investigação.

Palavras-chave: Educação; Formação; Adultos; Leitura; Promoção.

1. Introdução

Este working paper resulta de uma dissertação desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Bibliotecas, leccionado na Universidade Portucalense. O tema base desta dissertação e, logo, deste working paper, tal como o próprio título indica, está relacionado com a promoção da leitura em adultos, mais concretamente com a sua promoção em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Para desenvolvermos um tema acerca da leitura e da sua promoção, principalmente nestes cursos, naturalmente, teremos de abordar a questão da educação, particularmente em adultos.

¹Texto síntese da dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Dr. João Teixeira Lopes, a quem agradeço todas as orientações.

²Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses –, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Mestre em Educação e Bibliotecas pela Universidade Portucalense.

Não podemos descurar que, de acordo com Delors, no Relatório da Unesco, (1996, p. 89) à educação compete fornecer, de certa forma, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado.

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 sentido, é de extrema importância que se desenvolvam e explorem os pontos mais fortes que cada pessoa pode transmitir aos outros. Fala-se aqui da sensibilidade, da imaginação, da criatividade e até mesmo da iniciativa.

Cada vez mais, falar de educação não implica meramente a sua associação aos mais jovens. É de extrema importância ter em consideração a educação de adultos. Neste âmbito, deve ter-se em conta aquilo que nos é dito pela Declaração de Hamburgo (1997, p.19). Assim, de acordo com a mesma:

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.

Por isso mesmo, e de acordo com o nosso trabalho, desenvolvemos uma investigação de acordo com esta temática com um grupo de treze indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 50 anos, com baixas habilitações escolares e sem qualificações formais, que frequentaram o curso de Acção Educativa.

Neste sentido, 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 âmbito, Requejo Osório (2003, p.61) afirma que o domínio dos códigos básicos – nomeadamente a leitura, a escrita e o cálculo – são 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.

De uma forma muito sucinta, este grupo apresentada um distanciamento claro face ao livro e à leitura, o que provocava posteriormente outras dificuldades. Havia um claro afastamento sociocultural.

Temos de ter plena consciência de que o acto de ler está muito para além de uma mera percepção de palavras, dado 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). Ela não pode ser vista pela sociedade em geral como uma simples oralização fluida de sílabas, palavras ou enunciados completos. Afinal, leitura é compreensão, é interpretação.

Deste modo, com o objectivo de descortinar de que forma é que os cursos de Educação e Formação de Adultos poderiam ajudar a contribuir para a promoção da leitura, desenvolvemos esta investigação procurando, mais de perto e minuciosamente, descobrir como e se realmente era possível efectuar

essa promoção da leitura através dos diferentes contactos com o livro e a leitura.

Em todo este processo, foi primordial o papel da formadora enquanto animadora e mediadora, considerando que a sua orientação resultou como ponte/elo de ligação entre os livros e os potenciais leitores. Aliás, 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 pesquisa empírica alicerçou-se, acima de tudo, numa investigação qualitativa, mais concretamente na conjugação de diversas metodologias que se complementaram – investigação-acção, etnografia, registos de observação, entrevistas, histórias de vida e diário de campo.

2. A aprendizagem na idade adulta

De acordo com Delors (1996, p. 91), é cada vez mais necessário encaminhar os adultos para que paulatinamente dêem apreço aos prazeres associados ao conhecimento e à pesquisa individual. Efectivamente, o alargamento dos saberes de cada indivíduo vai permitir-lhe, de certa forma, aumentar a sua autonomia, bem como a capacidade de julgar e apreciar.

Acima de tudo, constitui-se como prioridade o desenvolvimento do gosto/prazer pela aprendizagem, bem como o despertar para a sede e a alegria do conhecimento, dado que o processo de aprendizagem do conhecimento não é um processo estanque e a cada nova e qualquer experiência ele pode ser enriquecido.

Falar de aprendizagem é associá-la à educação e às políticas educativas. Neste âmbito, 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.

Efectivamente, a educação deve ser encarada como uma construção permanente 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 realidade, a finalidade da educação é a libertação do homem dos entraves e das limitações da ignorância e da independência. A educação deve acrescentar a liberdade mental e física dos homens: aumentar o controlo sobre si mesmos, 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.

Neste âmbito, não se pode deixar de ter em conta a importância que a Educação e Formação de Adultos foi sofrendo, a nível internacional, ao longo dos últimos anos, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Vários foram os momentos-chave que impulsionaram o seu desenvolvimento e contribuíram para as suas conseqüentes alterações até aos dias de hoje. A própria noção foi sofrendo algumas alterações. Mas, em suma, todas as Conferências acerca desta temática tiveram sempre em comum um ponto – a sua adaptação às necessidades de cada indivíduo. Acima de tudo, deve existir o respeito pelos direitos fundamentais de cada ser humano e o seu desenvolvimento integral no decorrer do percurso de vida.

Em Portugal, o historial da Educação e Formação de Adultos é ainda relativamente recente, uma vez que essa preocupação surgiu somente a partir de 1975.

Porém, é importante reter que quando se fala de adultos e neste caso, associados à educação, existe uma controvérsia que envolve dois temas: andragogia e pedagogia. De forma muito sucinta, constata-se que 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.

Efectivamente, 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.

2.1. 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).

O modelo/ desenho curricular para o ensino básico destes cursos é construído a partir de um Referencial de Competências-Chave (RCC). Este referencial 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.

Tal como frisámos anteriormente, Linguagem e Comunicação é um dos módulos da Formação de Base. Este módulo destaca-se pela multiplicidade 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 diz respeito ao módulo de Linguagem e Comunicação, é indispensável termos em consideração o apoio que confere a outras áreas, dado que é necessário recorrer a uma ou várias das suas unidades de competência em qualquer momento. Fala-se, certamente, 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 Linguagem e Comunicação, 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.

3. Práticas de leitura

Desde sempre o homem teve necessidade de comunicar com os outros. Paulatinamente, a forma como o fazia foi evoluindo. Começou pelos grunhidos ou gritos, gestos, mímica, desenhos ou gravuras. Posteriormente surgiram as placas de argila e a escrita hieroglífica no Antigo Egipto ou mesmo dos caracteres chineses ou ainda o alfabeto fenício, bem como as posteriores transformações em novos alfabetos – grego, hebraico, aramaico, arábico – e o enorme contributo de Gutenberg, com a criação da imprensa.

Foi no séc. XII que se assistiu ao aparecimento desta nova espécie de “pergaminho” trazido pelos mercadores que mantinham relações com árabes.

Portanto, é notório que, com o decorrer dos séculos, o livro se foi 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 congutina 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 âmbito, 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.

Contudo, não podemos falar de leitura e de tudo o que a ela diz respeito sem falar de literacia. 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.

É necessário ter em consideração que 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). Aliás, este é um problema que se estende a um alargado número de indivíduos da nossa sociedade.

Abordando mais de perto a questão da leitura, pode constatar-se que esta, do ponto de vista tradicional, é encarada como um mero processo de codificação/descodificação e a sua aprendizagem incide, particularmente, 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. Todavia, existem perspectivas mais recentes que encaram a compreensão e a interpretação dos sentidos como o objectivo fundamental da leitura. Neste sentido, Vale (1999, p. 54) afirma que a leitura não pode ser encarada meramente como intelectual, uma vez que a parte emocional e afectiva estão muito presentes neste processo. 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.

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.

Contudo, actualmente, há ainda muitas pessoas que encaram a leitura como uma actividade mecânica e sem sentido. Outrossim, ela é vista, muitas vezes, como uma tarefa árdua e destituída 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.

Mas onde paira, no meio de tudo isto, o prazer pela leitura? Fortuitamente 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 inculcar, 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 cada uma dessas personagens que estavam escondidas no livro pudessem sair dele e ser desfrutadas por cada leitor.

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.

Falar de leitura é também falar das políticas públicas a ela associadas. Porém, para tal não basta ter acesso aos livros, é necessário que exista um estímulo para que possa ocorrer esse encontro entre livro e leitor. Para estimular e incentivar o desenvolvimento dos hábitos de leitura, as bibliotecas públicas desempenham, efectivamente, nos dias de hoje, 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 das necessidades de cada um dos cidadãos. Este deve ser, assim, o grande objectivo da política das bibliotecas.

4. Animação cultural e dinâmica de grupos no feminino

Considerando o facto do nosso grupo de investigação ser todo ele feito no feminino, é perfeitamente perceptível que falemos da animação e das dinâmicas de grupo no feminino.

Aliás, este é um factor a ter em conta, dado que é ainda notório, nos dias de hoje, um certo desnivelamento social que vem corroborar a existência 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 – formador, animador, mediador da leitura.

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 esta requer um trabalho contínuo. Até porque este formador desde gostar de ler e querer partilhar esse gosto, no sentido que querer alterar a possível ausência de hábitos leitores dos formandos. Na verdade, um não leitor jamais poderia transmitir esse gosto,

esse prazer que a leitura lhe proporciona. Afinal, 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”.

Contudo, esta não é propriamente uma tarefa fácil quando falamos de adultos. Neste caso concreto é indispensável que o formador e mediador os auxilie na descoberta do livro certo para o momento certo, principalmente quando se fala de adultos sem hábitos de leitura enraizados e consolidados. É, portanto, fulcral o apoio do mediador para que essa descoberta e a criação desse se processe e desenvolva paulatinamente.

Neste sentido, 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, daí falamos, naturalmente, de comunidades interpretativas.

5. A descoberta dos segredos e da magia escondidos na leitura e nos livros

Atendendo às dificuldades encontradas no grupo em relação à leitura da palavra e os seus níveis de literacia, consideramos pertinente abordar cada uma destas actividades e compreender as influências que tiveram no grupo.

Quando iniciámos a formação com este grupo, procurámos, 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 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 longínquos. 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.

Durante estas sessões iniciais no final da leitura, e depois de verificarmos o distanciamento nos olhares de que falámos anteriormente, questionávamo-las acerca do que ocorria na história. Quisemos, por curiosidade, saber se apesar daquele alheamento do olhar elas tinham saboreado, realmente, 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, conseqüentemente, que se alterasse a forma como liam, ou seja, em vez de se limitarem a debitar 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 mantas colocadas 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*.

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*.

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 a alimentação física e a 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 na nossa sociedade. Além de seleccionarmos histórias que nos falassem de chocolate – *Barco de chocolate* de Cristina Norton – considerámos 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.

Tendo em conta que nos meses finais do curso as formandas já se sentiam mais à-vontade, principalmente algumas, a contar as histórias, considerámos 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 totalmente preparada por elas.

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.

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. 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, ficando esse pormenor ao critério de cada formanda.

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.

Neste processo de aproximação entre o livro, a leitura e as formandas, quisemos proporcionar-lhes igualmente 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.

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.

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?

Para dar continuidade a este livro de histórias, associamos-lhe a posteriori, ainda 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.

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*.

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.

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.

6. Conclusão geral

Ao longo da caminhada que efectuámos com este curso EFA constatámos que, realmente, a vida está cheia de desafios e que, se soubermos aproveitá-los de forma criativa, eles se transformam, 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 envolvem 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.

Na 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 e múltiplas e 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 conjugação 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, foram sendo construídas 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 erigido à medida que fomos caminhando.

Este trajecto foi sendo traçado 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 foram aumentando.

Na verdade, uma parte das formandas, a partir do momento em que se tornou mais confiante e autónoma, propôs 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 na leitura o prazer através das palavras, consideramos que tal desenvolvimento também as poderia auxiliar no trabalho posterior a desenvolver com crianças.

Creemos, na verdade, 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, efectivamente, conjugar criatividade com animação.

Enquanto formadores temos o dever de primar pella 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 envolvência 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.

Bibliografia

- Ander-Egg, Ezequiel; Gelpi, Elore; Nyerere, Julius Kambarage & Fluitman, Fred. (1996). *La educación de adultos como organización para el desarrollo social – precisiones conceptuales y historicas: dos propuestas entre otras*. Viamonte: Magisterio de Río de la Plata. ISBN 950-550-068-8.
- Araújo, Simone Silva & Fernandes, Conceição Monteiro (2002). Perfil da população adulta envolvida em acções de educação, formação e certificação: da iniciativa ou monitorizadas pela ANEFA. In Silva, Isabel Melo e; Leitão, José Alberto & Trigo, Maria Márcia (org). *Educação e Formação de Adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade*. (pp. 135-150). Lisboa: Ad Litteram. ISBN 972-95759-5-9.
- Azevedo, Fernando (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In Azevedo, Fernando (coord.) *Formar Leitores: das teorias às práticas*. (pp. 149-164). Lisboa: Lidel. ISBN 978-972-757-460-5.
- Benavente, Ana (coord.) (1995). *Estudo nacional de literacia: relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais. (policop.)

- Cerrillo, Pedro C.; Larrañaga, Elisa & Yubero, Santiago (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como processo de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. ISBN 84-8427-212-5.
- Delors, Jacques. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI*. (José Carlos Eufrázio, Trad.). ISBN 85-249-0673-1. [Consulta em 5 de Abril de 2007]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf> .
- Freire, Paulo (1998). *Educação e mudança*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. ISBN 85-219-0014-7.
- Knowles, Malcolm (1990). *L' apprenant adulte vers une nouvel art de la formation*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Lesne, Marcel (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- McMurtrie, Douglas C. (1997). *O Livro – impressão e fabrico* (Maria Luísa Saavedra Machado, trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-0212-9.
- Pennac, Daniel (2002). *Como um romance*. Porto: Asa. ISBN 972-41-2969-1.
- Poslaniec, Christian (2004). *Donner le goût de lire: des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Paris : Éditions du Sorbier. ISBN 2-7320-3833-4.
- Prole, António (2005). *O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia*. In *Educação e leitura* (Actas do seminário 27/28 de Outubro de 2005). (pp. 31-41). Esposende: Câmara Municipal.
- Requejo Osório, Agustín (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-771-776-4.
- Rodari, Gianni (2004). *Gramática da fantasia – Introdução à arte de inventar histórias*. (José Colaço Barreiros, trad.). 5ª ed. Lisboa: Caminho. ISBN 972-21-0846-8.
- Silva, Augusto Santos (1990). *Educação de adultos: educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Asa.
- Sim-Sim, Inês (coord.) (2006). *Ler e ensinar e ler*. Porto: Asa.

- Soares, Magda (2002). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica.
- Taquelim, Cristina (2005). *A casa do silêncio: formar leitores – ou quando o todo é mais do que a soma das partes*. In Educação e leitura (Actas do seminário 27/28 de Outubro de 2005). (pp. 91-97). Esposende: Câmara Municipal.
- UNESCO (1998). *Quinta Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos – Declaração final e agenda para o futuro*. Hamburgo, 1997. Brasília: SESI/UNESCO. [Consulta em 30 de Outubro de 2007]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>.
- Vale, Maria José (1999). *Educação de jovens e adultos: a construção de leitura e da escrita*. São Paulo: IPF.