



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

**O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência
Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações
Didáticas**

Anabela Morgado Pereira Matias

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Letras
(3º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

Co-orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã, outubro de 2012

Aos meus filhos
Miguel e Leonor

Ao meu filho Miguel, a minha inspiração!
Apesar da sua pequena existência, revela
já um especial gosto por livros.
Por tudo o ele representa...

Agradecimentos

A concretização desta tese só foi possível graças a um conjunto de fatores humanos que não posso deixar de referir. Aos meus orientadores: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha e Professor Doutor Paulo Osório, pela disponibilidade, sapiência e dedicação com que acompanharam este trabalho. Sempre associaram o rigor científico às qualidades humanas, tornando, assim, este trabalho um aliciante desafio.

Aos diretores do Centro de Emprego e Formação Profissional da Guarda, Dr. Armando Reis e Dr. Américo Paulino, pela disponibilidade sempre demonstrada.

Aos profissionais das Bibliotecas da Universidade da Beira Interior e Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço, pelo empenho e profissionalismo na concretização do seu trabalho.

A todos os adultos envolvidos neste estudo, pela entrega às tarefas e pelo empenho com que decidiram participar, o meu bem-haja!

A alguns colegas de trabalho e trajeto profissional, pela partilha, pelas conversas construtivas, pela ajuda e motivação, em especial à Cristina Ferreira, à Tânia Marques e Rosário Marques, ao Paulo Pires e à Teresa de Sousa. À Sara Pereira, pela preciosa ajuda técnica em algumas questões de língua estrangeira e à Ana Martins pelo seu profissionalismo e competência informática, estou grata por toda a disponibilidade demonstrada.

A uma amiga de percurso de vida e de profissão, a Cláudia Fonseca, que para além de apoiar a concretização deste projeto, apoiou e acompanhou, também, muitos outros momentos menos fáceis, ao longo deste período.

Às minhas avós que, onde quer que estejam, muito influenciaram o meu percurso, as minhas escolhas, agradeço por me terem inculcido o gosto pelos livros, pela leitura, pelo saber.

Aos meus pais, uma especial palavra de profundo agradecimento, pelo apoio demonstrado, por tudo o que me têm proporcionado e que eles nunca tiveram. Sei que para eles, os meus êxitos são a concretização dos seus sonhos.

Ao Carlos, pelo apoio nestes meses de intenso trabalho e de pesquisa, pelo incentivo e ternura nas horas mais difíceis e pela compreensão nos longos momentos de “ausência”. Por tudo, com todo o meu amor.

Aos meus filhos Miguel e Leonor, pela inspiração e pela insatisfação!

A todos o meu Bem-haja!

Resumo

Esta investigação, subordinada ao tema *O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa. Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas*, centra-se nos contributos do processo de RVCC para a proficiência linguística dos adultos que, precocemente, abandonaram o sistema regular de ensino e, num determinado momento das suas vidas, regressaram ao sistema formativo, a fim de certificarem as competências adquiridas em contextos diversos. Consideramos este estudo pertinente, na medida em que poderemos contribuir com outras perspetivas, ao sublinharmos a importância que a aprendizagem ao longo da vida deve ter nos adultos, para a alteração e fomento de competências, perspetivas e realidades pessoais e profissionais.

Partindo de uma investigação teórica, onde tentámos resumir toda a literatura, legislação e medidas que suportam esta política educativa, pretendemos compreender os efeitos que o processo de RVCC tem na vida pessoal e profissional dos adultos certificados, em termos de literacia e de proficiência linguística.

Esta investigação assenta em dois polos distintos: por um lado, pretende-se fazer uma reflexão acerca da importância do processo de RVCC e dos seus contributos na vida pessoal e profissional dos indivíduos e, por outro, reflete-se acerca dos hábitos de leitura e de escrita, desses mesmos adultos, antes e após o processo. As metodologias que suportam este estudo teórico ancoram-se numa abordagem quantitativa de inquérito por questionário. Dividimos a parte empírica em dois estudos: no primeiro, pretendemos caracterizar, a nível sociodemográfico, a população selecionada, os seus hábitos de escrita e de leitura, a literacia familiar, a alteração de costumes; o segundo estudo centra-se na medição dos níveis de literacia dos adultos, antes de frequentarem o processo de RVCC e, após a certificação, quais os hábitos que alteraram e quais os progressos linguísticos que manifestaram.

Das quatro hipóteses de investigação definidas e testadas, todas elas foram validadas, permitindo-nos concluir, no âmbito da amostra estudada, que os adultos que apresentam maior motivação e hábitos de leitura e de escrita, no início do processo de RVCC, são aqueles que mais pretendem continuar a aperfeiçoar estes hábitos, aumentando, assim, a proficiência linguística.

Os resultados obtidos, a partir deste estudo, permitiu-nos validar o impacto significativo que o processo de RVCC tem na vida dos adultos. Ele contribuiu para uma alteração de hábitos de leitura e de escrita e, conseqüentemente, dotou-os de competências em termos pessoais, profissionais e sociais, que não revelavam possuir aquando do início do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de RVCC; Proficiência Linguística; Literacia; Leitura; Escrita.

Abstract

*This research work, entitled *The Impact of Skills Acknowledgement, Validation and Certification (SAVC) on the Linguistic Proficiency in Prose. From the Linguistic Skills to the Educational Applications*, focuses on the contribution of the SAVC process to the linguistic proficiency of those adults who had left the regular school system early and, at a certain moment of their lives came back to the formation system, in order to certificate the skills they acquired in different contexts. This study is considered very relevant since it may contribute with other perspectives, because it stresses the importance that learning throughout life should have on adults, in order to change and promote skills, perspectives and personal and professional situations.*

Starting with a theoretical investigation, in which we tried to sum up all the literature, legislation and measurements that support this educational policy, we aim to understand the effects the SAVC process has on the personal and professional life of the certified adults, as far as literacy and linguistic proficiency are concerned. It is a research that is based on two different poles: on one side, it is intended to reflect on the importance of the SAVC process and its contributions on the individuals' personal and professional life and, on the other side, to reflect on the reading and writing habits of those adults, before and after the process. The methods that support this theoretical study are a quantitative approach of inquiry per questionnaire. The empirical part was divided in two studies: in the first one we aim to characterize the selected population at a sociodemographic level, their writing and reading habits, family literacy, change in behaviours; the second study is focused on the measurement of the adults' literacy levels before they had attended the SAVC process and, after the certification, which habits changed and which linguistic progress occurred.

From the four hypotheses that were defined and tested, all of them were validated, which led us to the conclusion, under the sample which was studied, that the adults who show more motivation and reading and writing habits, at the beginning of the SAVC process, are those who really want to improve these habits, thus increasing the linguistic proficiency. The results of this study allowed us to validate the significant impact that the SAVC process has in the adults' life; it contributed to change the reading and writing habits and consequently it provided them with personal, professional and social skills that they didn't have when this process started.

KEYWORDS: SAVC process; Linguistic Proficiency; Literacy; Reading; Writing.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice	xi
Índice de Figuras	xv
Índice de Gráficos	xvii
Índice de Tabelas	xx
Lista de Abreviaturas	xxiv
Introdução	1
PARTE I	8
Enquadramento Teórico da Investigação	8
Capítulo 1	9
A educação de adultos em Portugal	9
1 - As origens da educação de adultos	9
1.1 - O conceito de educação de adultos	17
1.1.1 - Educação permanente/educação ao longo da vida ou aprendizagem ao longo da vida	24
1.1.2 - Os pensamentos que influenciaram a educação de adultos	34
1.1.3 - O papel das Conferências Internacionais de Educação de Adultos na génese da Lifelong Education	38
1.2 - A evolução do ensino e da alfabetização em Portugal	49
1.3 - Da ANEFA à ANQ - novos desafios na educação de adultos	63
1.3.1 - Os sistemas de reconhecimento e validação do mundo moderno	74
1.4 - O papel dos Centros Novas Oportunidades na alfabetização dos adultos e a sua criação	79
1.4.1 - Funcionamento organizativo dos CNO	85
1.4.2 - Os intervenientes no processo	87
1.5 - A avaliação do processo RVCC	91
Capítulo 2	94
A Leitura e a Escrita na construção da competência da Literacia: das perspetivas teóricas aos estudos (inter) nacionais	94
2 - A leitura na vida quotidiana	94
2.1 - Para uma definição do conceito de leitura - revisão da literatura	97
2.2 - A importância do ato de ler e a literacia	101

2.2.1 - As funções da leitura.....	108
2.3 - A compreensão da leitura e o envolvimento dos processos cognitivos	110
2.3.1 - Processo perceptivo	113
2.3.2 - Processo lexical	114
2.3.3 - Processo sintático	114
2.3.4 - Processo Semântico	115
2.4 - A escrita - um ato intimista	116
2.4.1 - Aspectos cognitivos na produção da escrita.....	118
2.4.2 - A aquisição das práticas de escrita.....	119
2.4.3 - Modelos processuais de escrita.....	122
2.5 - Os referenciais de formação, Linguagem e Comunicação - no nível básico e de Cultura Língua e Comunicação - no nível secundário	126
2.5.1 - O tratamento da leitura no referencial de NB	132
2.5.2 - A escrita, no referencial de NB	135
2.6 - O conceito de Literacia	141
2.6.1 - Estudos de Literacia.....	145
2.6.2 - Tipos e formas de Literacia	150
2.6.2.1 - Literacia em prosa	151
2.6.2.2 - Literacia quantitativa ou numérica	154
2.7 - A literacia e as competências-chave	156
PARTE II	159
A Proficiência Linguística: Estudo de Caso	159
Capítulo 3.....	160
Metodologia da Investigação.....	160
3 - Descrição do estudo	160
3.1 - Objetivos gerais e específicos da investigação	164
3.2 - População e Amostra	164
3.3.- O IEFP	168
3.4 - Descrição e justificação dos meios utilizados.....	170
3.4.1- Inquérito inicial e final de caracterização sociodemográfica e escolar	171
3.4.2 - Inquérito de medição do nível de literacia dos adultos	172
3.5 - Análise e tratamento de dados	173
Capítulo 4.....	175
Discussão dos Resultados.....	175
4 - Caraterização dos adultos que frequentaram o processo de RVCC - Estudo 1.....	176
4.1 - Caraterização sociodemográfica	176
4.2 - Percurso escolar	181

4.3 - A segunda oportunidade	183
4.3.1 - Os resultados do processo.....	188
4.4 - Contributos do processo na proficiência linguística	190
4.4.1 - Influência do processo na alteração de hábitos de literacia.....	192
4.4.2 - Alterações e mais-valias da frequência do processo nos hábitos de literacia	197
4.5 - Concluindo.....	201
4.6- Estudo 2 - Níveis de literacia	202
4.6.1 - A literacia nível 1	203
4.6.2 - A literacia nível 2.....	208
4.6.3 - A literacia nível 3.....	213
4.6.4 - A literacia nível 4.....	219
4.7- Concluindo	232
Considerações Finais	234
BIBLIOGRAFIA	243
Anexos.....	277
Anexo I	278
Anexo II	283
Anexo III.....	289
Anexo IV.....	296

Índice de Figuras

Figura 1 - Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades (adap.) .	87
Figura 2 - Modelo contemporâneo de compreensão na leitura (Giasson, 1993: 21)	104
Figura 3 - Comparação de resultados do PISA, na literacia na leitura nos de 2000 e 2009	107
Figura 4 - Estrutura do modelo de escrita de Hayes e Flower (1980)	123
Figura 5 - As quatro áreas de competência-chave	130
Figura 6 - Desenho do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos.....	130
Figura 7 - Mapa Administrativo do Distrito da Guarda	165

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Perfil de literacia dos portugueses	148
Gráfico 2 - Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis de literacia na escala de prosa.....	153
Gráfico 3 - Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis e escalas de literacia	153
Gráfico 4 - Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis e literacia na escala quantitativa	156
Gráfico 5 - Estrutura da população por nível de ensino mais elevado e completo em 1991, 2001 e 2011	158
Gráfico 6 - Faixa etária dos adultos inquiridos	176
Gráfico 7 - Estado civil dos inquiridos.....	177
Gráfico 8 - Distribuição dos adultos certificados por situação face ao emprego.....	178
Gráfico 9 - Motivações que levaram os adultos ao CNO.....	179
Gráfico 10 - Distribuição dos adultos certificados por residência	179
Gráfico 11 - Distribuição do número de filhos por adulto certificado	180
Gráfico 12 - Razões apontadas pelos adultos para o abandono escolar	183
Gráfico 13 - Razões que melhor traduzem a frequência do processo de RVCC	184
Gráfico 14 - Comparação entre o nível de escolaridade atingido e o inicial	185
Gráfico 15 - Área de formação em que sentiu mais dificuldade.....	186
Gráfico 16 - Área de competência chave em que frequentou formação complementar	187
Gráfico 17 - Motivação dos adultos para a frequência de uma modalidade de formação após certificação	188
Gráfico 18 - Expetativas dos adultos relativamente ao processo de RVCC	190
Gráfico 19 - Tipos de leitura que os adultos passaram a efetuar após a frequência do processo	193
Gráfico 20 - Influências do processo de RVCC na mudança de hábitos de leitura, escrita e informáticos	197
Gráfico 21 - Alteração dos adultos em termos de hábitos de literacia.....	198
Gráfico 22 - Comparação, no nível 1 de literacia, entre o momento antes e depois da frequência do processo de RVCC (Antes do início do processo)	208
Gráfico 23 - Comparação, no nível 1 de literacia, entre o momento antes e depois da frequência do processo de RVCC (Depois da frequência do processo)	208
Gráfico 24 - Comparação, no nível 2 de literacia, entre o momento antes e depois da frequência do processo de RVCC (Início do processo).....	212
Gráfico 25 - Comparação, no nível 2 de literacia, entre o momento antes e depois da frequência do processo de RVCC (Término processo)	213

Gráfico 26 - Comparação, do nível 3 de literacia, entre os momentos antes e depois da frequência do processo de RVCC (Início do processo).....	218
Gráfico 27 - Comparação, do nível 3 de literacia, entre os momentos antes e depois da frequência do processo de RVCC (Término processo)	218
Gráfico 28 - Comparação, do nível 4 de literacia, entre os momentos antes e depois da frequência do processo de RVCC (Início do processo).....	225
Gráfico 29 - Comparação, do nível 4 de literacia, entre os momentos antes e depois da frequência do processo de RVCC (Término processo)	225
Gráfico 30 - Comparação entre o momento antes e depois da frequência do processo de RVCC, por níveis de literacia.....	227

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Dados do Anuário Estatístico do Reino de Portugal, em 1900, acerca do número de analfabetos.	16
Tabela 2 - Dados do Anuário Estatístico do Reino de Portugal, nos anos de 1911 e 1930.	17
Tabela 3 - Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos - UNESCO	48
Tabela 4 - Taxa de analfabetismo dos anos de 1890, 1900, 1911, 1920, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2001, 2011.....	63
Tabela 5 - Principais acontecimentos, nacionais e internacionais, na Educação de Adultos... ..	72
Tabela 6 - Síntese do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências em Portugal, Espanha, França, Reino Unido, Austrália, Irlanda, Canadá, Finlândia e Alemanha.....	76
Tabela 7 - Índices de analfabetismo em Portugal, em 2001.	81
Tabela 8 - Unidades de competência de Linguagem e Comunicação.....	136
Tabela 9 - CLC - Núcleo Gerador de Saúde, Tema - Cuidados Básicos	140
Tabela 10 - Níveis de Literacia e sua explicação.....	147
Tabela 11 - Desemprego registado em quatro concelhos do distrito da Guarda segundo o grupo etário em setembro de 2011 e julho 2012	165
Tabela 12 - Nível de escolaridade nos quatro concelhos do distrito da Guarda, segundo o grupo etário em setembro de 2011 e junho de 2012	166
Tabela 13 - Comparação do número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego do IEFP, por sexo entre setembro de 2011 e junho de 2012.....	167
Tabela 14 - Distribuição dos inquiridos em função do sexo	177
Tabela 15 - Habilitações dos adultos aquando da entrada no CNO	181
Tabela 16 - Habilitações escolares dos pais.....	182
Tabela 17 - Escolaridade obtida na segunda oportunidade	185
Tabela 18 - Hábitos de leitura antes do processo.....	192
Tabela 19 - Hábitos de leitura após o processo	193
Tabela 20 - Hábitos de escrita antes do processo.....	194
Tabela 21 - Hábitos de escrita após a frequência do processo	194
Tabela 22 - Principal fonte de informação após o processo.....	195
Tabela 23 - Teste de McNemar entre o momento antes do ingresso no processo e depois do processo de RVCC, para hábitos de leitura e escrita	196
Tabela 24 - Teste de Wilcoxon para a alteração de hábitos de leitura e de escrita e aumento da proficiência linguística.....	199
Tabela 25 - Resultados da resposta da questão 1, do nível 1, comparação entre o antes e depois do processo	203
Tabela 26 - Resultados da resposta da questão 2, do nível 1, comparação entre o antes e depois do processo	204

Tabela 27 - Resultados à resposta da questão 3, do nível 1, comparação entre o antes e depois do processo	205
Tabela 28 - Resultados à questão 4.1, do nível 1, comparação entre os momentos antes e depois do processo	205
Tabela 29 - Resultados às respostas da questão 4.2, do nível 1, comparação entre o momento antes e depois do processo	206
Tabela 30 - Resposta da questão 4.3, do nível 1, comparação entre os momentos antes e depois do processo	207
Tabela 31 - Resposta da questão 1.1, do nível 2, comparação entre os momentos antes e depois da frequência do processo	209
Tabela 32 - Resposta da questão 1.2, do nível 2, comparação entre os momentos antes e depois do processo	210
Tabela 33 - Resultados das respostas da questão 2, do nível 2, comparação entre os momentos antes e depois do processo	211
Tabela 34 - Resultados das respostas à questão 2.1, do nível 2, comparação entre os momentos antes e depois do processo	211
Tabela 35 - Resultados às respostas da questão 1.1, do nível 3, comparação entre os momentos antes e depois do processo	214
Tabela 36 - Resultados às respostas da questão 1.2, do nível 3, comparação entre os momentos antes e depois do processo	214
Tabela 37 - Resultados às respostas da questão 2.1, do nível 3, comparação entre os momentos antes e depois do processo	215
Tabela 38 - Resultados às respostas da questão 2.2, do nível 3, comparação entre os momentos antes e depois do processo	216
Tabela 39 - Resposta da questão 3.1, do nível 3, comparação entre o antes e depois do processo	216
Tabela 40 - Resultados às respostas da questão 3.2, do nível 3, comparação entre os momentos antes e depois do processo	217
Tabela 41 - Resultados às respostas da questão 1, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo	220
Tabela 42 - Resultados às respostas da questão 2, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo	221
Tabela 43 - Resultados às respostas da questão 3, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo	221
Tabela 44 - Resultados às respostas da questão 3.1, do nível 4, comparação entre o antes e depois do processo	222
Tabela 45 - Resultados às respostas da questão 4, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo	223
Tabela 46 - Resultados às respostas da questão 5a, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo	223

Tabela 47 - Resultados às respostas da questão 5b, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo	224
Tabela 48 - Resultados às respostas da questão 5c, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo	224
Tabela 49 - Teste de Wilcoxon para o nível 1 e os benefícios do processo de RVCC, comparação entre as respostas corretas no primeiro e no segundo momento.	228
Tabela 50 - Teste de Wilcoxon para o nível 2 e os benefícios do processo de RVCC, comparação entre as respostas corretas no primeiro e no segundo momento.	229
Tabela 51 - Teste de Wilcoxon para o nível 3 e os benefícios do processo de RVCC, comparação entre as respostas corretas no primeiro e no segundo momento.	230
Tabela 52 - Teste de Wilcoxon para o nível 4 e os benefícios do processo de RVCC, comparação entre as respostas corretas no primeiro e no segundo momento.	231

Lista de Abreviaturas

- ALL - *Adult Literacy and Lifeskills Survey*
- ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida
- ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQ - Agência Nacional para a Qualificação
- ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
- BPC - *Board of Participating Countries*
- CAP - Certificado/ Carteira de Aptidão Profissional
- CE - Cidadania e Profissionalidade
- CEDEFOP - *Centre Européen Pour le Développement de la Formation Professionnelle*
- CEE - Comunidade Económica Europeia
- CIDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos
- CLC - Cultura, Língua e Comunicação
- CNO - Centro Novas Oportunidades
- CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CRVCC - Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- DGAEE - Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa
- DGEA - Direção Geral de Educação de Adultos
- DGEP - Direção Geral de Ensino Permanente
- DGFV - Direção Geral de Formação Vocacional
- EFA - Educação e Formação de Adultos
- ENL - Estudo Nacional de Literacia
- FSE - Fundo Social Europeu
- IALS - *Internacional Adult Literacy Survey*
- IEA - *The Evaluation of Educational Achievement*
- IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional
- IFPA - Instituto de Formação Profissional Acelerada
- INE - Instituto Nacional de Estatística
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- LC - Linguagem e Comunicação
- MV - Matemática para a Vida
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PEPT - Programa de Educação para Todos
- PIAAC - *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*
- PISA - *Programme for International Students Assessment*
- PNACE - Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego
- PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização de Educação de Base de Adultos

PNE - Plano Nacional de Emprego

POEFDS - Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

PRA - Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PRVCC - Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

QCA - Quadro Comunitário de Apoio

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SPSS - *Statistics Package for the Social Science*

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Aqui começa a nova caminhada.
Se a levar ao fim, darei louvores a Deus,
(...)
Não por haver chegado,
Mas por ter acrescentado
Um palmo de ilusão ao meu tamanho

(Miguel Torga, 2000: 941)

O presente trabalho é produto de uma investigação que se centrou, em nosso entender, num objeto de estudo deveras pertinente na sociedade contemporânea, remetendo para os saberes adquiridos por adultos pouco escolarizados, enquanto competência-chave e proficiência linguística¹, adquiridas em contextos formais, nomeadamente através do processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências)².

Lembramos que o nosso país recebera heranças do passado, a par das grandes mudanças sociais, que nos condicionaram e afetaram no âmbito do que poderá ser considerada hoje a literacia, processo que retomamos mais adiante. Em 1990/1991, Portugal participou no primeiro estudo mundial *The Evaluation of Educational Achievement* (IEA) em que participaram 32 países e se aplicaram testes a alunos entre os 9 e os 14 anos. A situação em que ficámos foi justificada por Warwick Elley (1992), como sendo provinda dos baixos investimentos na educação em geral, pela baixa frequência dos jardins de infância e, ainda, pelos baixos níveis de literacia familiar. Posteriormente, outros estudos resultantes do estudo

¹ Entendemos como proficiência linguística a competência de um falante nos domínios básicos da língua.

² O Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (PRVCC) foi criado pela Portaria 1082A/2001, de 5 de setembro, pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade e caracteriza-se, tal como o documento refere, por ser “um estímulo e um apoio à procura de certificação e de novas oportunidades de formação, permitindo o reconhecimento, por parte dos sistemas de educação e formação, das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional”. Para tal, é criada uma rede de centros destinados a acolher adultos maiores de 18 anos que não possuam a escolaridade obrigatória e que pretendam desenvolver processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista “a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (Portaria 1082A/2001, de 5 de setembro). Inicialmente, a direção e gestão desta rede de centros e processos ficou entregue à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), tendo os centros de RVCC que intervir em três eixos principais: reconhecimento, validação e certificação de competências.

internacional *PISA 2000 (Programme for International Students Assessment)*³, onde entraram 28 países da OCDE e outros 4 países não membros, trouxeram uma grande amargura a todos os que se interessam por este tipo de problemas. Lembramos, a propósito, as palavras de Sequeira (2002: 51) quando afirma “são resultados indignos de um país que em tempos recentes ajudou a construir, com sucesso, uma comunidade europeia que [...] tem sido arauto de nomes altos da cultura, na arte, na literatura, nomes que não se confinam às fronteiras dos seus países, mas que pertencerem a todos nós e a quem devemos continuar a acarinhar e a honrar pelo estudo, pela recriação, pela reflexão sobre os seus trabalhos. E pergunto-me com alguma amargura: o que está a acontecer no meu país?”.

Nesta perspetiva, tornava-se urgente que algumas medidas fossem tomadas, no sentido de possibilitar e reorganizar os sistemas de educação, numa sociedade que se altera constantemente graças às mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, para que fossem contrariadas as tendências negativas visíveis nos estudos supracitados. O Relatório sobre os *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Séc. XXI*, coordenado por Cachapuz *et alii* (2004), define ser fundamental para todos os sujeitos comunicar adequadamente, para se ser capaz de expressar a sua cidadania ativa, aprendendo com as várias situações do quotidiano. Cremos que este foi, de algum modo, um marco importante que estabeleceu alguns objetivos que teriam de ser atingidos, sem os quais Portugal não poderia jamais ganhar esta batalha a que se propusera e sem a qual não seria possível avançar em termos culturais e, concomitantemente, numa dimensão social e interpessoal. Assim, era tempo de se investir, não apenas nas escolas e nas universidades, mas também na própria sociedade em geral, tornando-se necessário que a população formada por adultos, há muito desenraizados da escola, ali voltassem, para ali adequarem e personalizarem a sua narrativa pessoal e a partir dessa a potencializarem de forma a constituírem-se como sujeitos autónomos, capazes de poderem intervir ativamente na sociedade em que estavam inseridos. Nesta perspetiva e com este estudo, pretende-se compreender as motivações que levaram adultos pouco escolarizados a procurarem nas práticas e dinâmicas de educação e formação de adultos, sobretudo na modalidade formativa do PRVCC (Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), bem como os modelos que sustentaram as suas qualificações, já que o conceito de educação de adultos e as políticas a este associadas têm vindo a ocupar uma fatia considerável da sociedade portuguesa, na última década. De facto, este conceito aparece associado a aprendizagens desenvolvidas para o desenvolvimento pessoal, social e profissional na idade adulta, num dado momento da vida ou ao longo da vida, políticas que assumiram dimensão considerável, por se integrarem num país, onde os habitantes possuem níveis de escolaridade baixos e onde a taxa de analfabetismo ainda prevalece, em 19% da população (INE - Censos, 2011).

O nosso primeiro contato com esta realidade remonta ao nascimento dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), como formadora do

³ Outros estudos integrados no Programa PISA se seguiram. Deles falaremos, mais adiante, de forma detalhada.

nível básico, na área de Linguagem e Comunicação (LC) e, mais tarde, também como formadora, do nível secundário, na área de Cultura, Língua e Comunicação (CLC); posteriormente, e, nos últimos anos, como profissional de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC). Ao longo do tempo, pudemos burilar a visão e compreensão que inicialmente possuíamos acerca do mencionado projeto, que trouxe a possibilidade de milhares de portugueses poderem ascender a um outro patamar, em termos de qualificação escolar e profissional. Neste sentido, a nossa proximidade com realidades distintas permitiu-nos despertar para a necessidade de um processo de certificação, compreendê-lo melhor e, sobretudo, inteirarmo-nos da realidade do país e das populações que o habitam em termos de qualificações. Atualmente, entende-se que certificar as competências adquiridas, na idade adulta, e fora das instituições regulares de ensino formal, é uma atitude normal, tendo cabido à extinta ANEFA (Agência Nacional para a Qualificação) o mérito de criar uma ambiciosa rede de Centros de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), passando, posteriormente, a responsabilidade da continuidade para a DGFV (Direção Geral de Formação Vocacional) e, mais tarde, para a ANQ (Agência Nacional para a Qualificação). Presentemente, é a ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional) que detém a responsabilidade de gerir o ambiente de mudança que paira em torno desta iniciativa.

O projeto de reconhecimento, validação e certificação de competências, adquiridas ao longo da vida, não é novo, muito menos de origem nacional, já que remonta aos anos do pós-guerra, quando os militares americanos, por servirem o país na contenda mundial, afastados do mercado de trabalho e, querendo a reinserção na vida civil, decidiram pedir o reconhecimento das experiências adquiridas, em contexto especializado de prestação militar, mediante a atribuição de créditos para que se encurtassem “os percursos de formação subsequentes a ajustar o tempo de aprendizagem às necessidades dos indivíduos” (Imaginário, 2001: 17). Este reconhecimento facilitar-lhes-ia o acesso à reintegração social e profissional, sendo que estas instâncias se alargaram, depois, aos demais cidadãos que exigiram, igualmente o reconhecimento das competências adquiridas, em contexto exterior ao percurso do ensino regular, para melhorarem as suas aptidões e possibilidades, face ao mercado de trabalho.

Na sociedade atual, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, resultantes da via experiencial adquiriu um caráter bastante recorrente e normal, na maioria dos países europeus, que, para tal, criaram uma conjuntura legal que rege a sua dinâmica, por se considerar que esta seria a melhor forma de conjugar o saber e a experiência. Tentamos, assim, contribuir com este estudo, para uma melhor compreensão de um fenómeno recente, inovador e reformador do sistema educativo, implantado na sociedade portuguesa com o intuito de, como temos vindo a afirmar, dotar a mão-de-obra das qualificações escolares que lhe faltava, munindo-a dos certificados para complementarem o saber adquirido através da experiência. Por conseguinte, entendemos a educação como um processo dinâmico que, neste contexto, nunca poderá deixar de estar ligada ao conceito de

aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*)⁴, paradigmas educativos que levaram a que se reconhecesse a necessidade de se valorizarem as aprendizagens, nos mais variados contextos de vida (*lifewide*)⁵, sejam eles formais, não formais ou informais. De facto, foi à volta deste conceito - aprendizagem ao longo da vida - que se criou um consenso geral, enquadrado no sentir de que seria essencial reconhecer estas novas políticas educativas, que não limitavam os adultos que precocemente abandonaram o sistema regular de ensino, não os confinando, ainda assim, a determinados espaços e tempos escolares, privilegiando-se outros cenários e contextos.

A este conceito subjaz, igualmente, um outro, não menos importante, na sociedade portuguesa hodierna e em constante mudança: o conceito de literacia, do qual embora não se podendo dissertar com a segurança desejada, ao exigir galopantes mudanças linguísticas, tecnológicas e sociais, faz também parte integrante do projeto que temos vindo a apresentar e que, tal como este, ambos vão evoluindo num *continuum* (Pinto, 2002: 99). Em nosso entender, a educação de adultos tem sido sentida, pela maioria dos adultos, como a forma mais eficaz de retomar um percurso interrompido e, muitas vezes, negado a grande parte de uma geração. Somos, desde logo, obrigados, diariamente, a atualizar a informação escrita para comunicarmos e, quando postos à prova, temos de ser capazes de superar a situação com êxito, havendo, porém, casos em que estas questões não se apresentam de fácil resolução, por parte dos adultos apenas alfabetizados. Mediante o exposto, tentaremos clarificar a situação problemática já anunciada para a qual tentaremos as respostas necessárias, e que pode, de algum modo, obedecer à seguinte questão: que tipo de competências linguísticas adquirem os adultos já alfabetizados no âmbito do projeto de RVCC percecionadas à luz do que hoje é considerado literacia? Na verdade, saber comunicar é estar na posse de competências básicas (proficiência linguística) que permitem ao indivíduo interagir, verbalmente, na sociedade em que se encontra, tendo uma atitude crítica na mesma.

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes distintas: a primeira parte refere-se ao enquadramento teórico da investigação; na segunda parte, apresentamos o estudo empírico realizado no Centro Novas Oportunidades do IEFP da Guarda. Optámos por esta divisão por considerarmos fundamental conciliar dois pontos: a coerência metodológica e a essência dos conteúdos apreciados, ao longo da investigação, que resultaram neste estudo.

No capítulo I, denominado *A Educação de Adultos em Portugal*, faremos uma revisão da literatura produzida, ao longo dos tempos, pelos diversos autores nesta área. Começaremos por fazer uma introdução de cariz histórico, onde apresentaremos as bases cronológicas, que estiveram na origem da educação de adultos, desde a origem da

⁴ *Lifelong learning* ou aprendizagem ao longo da vida é um termo subsidiário de educação permanente que surgiu, pela primeira vez, na sociedade em 1919, pela mão de Lloyd George, nos Estados Unidos da América, no Ministério da Reconstrução (Osório, 2003). Este conceito aponta para as aprendizagens decorrentes dos ambientes não formais.

⁵ *Lifewide* ou aprendizagem na vida é a competência essencial para concretizar a aprendizagem ao longo da vida. Este conceito está mais associado ao espacial, onde os indivíduos terão que exercitar as suas competências e demonstrar o domínio social, cívico, profissional e interpessoal.

Humanidade, perpassando sobretudo por Portugal. Estes fundamentos históricos deram origem ao conceito de educação de adultos e a opções concetuais, entre a educação permanente, ou aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, deram um grande contributo as filosofias adjacentes à educação de adultos e que suportam as suas metodologias. Faremos, ainda, uma abordagem ao papel que as conferências internacionais de adultos tiveram na génese dos conceitos da *Lifelong Education*⁶, tentando, a partir daqui, fazer a ponte com a evolução cronológica do ensino e da alfabetização em Portugal, dando-se especial atenção, à criação dos dispositivos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como mecanismos de valorização das aprendizagens decorrentes das experiências/ narrativas de vida. Partindo de duas premissas essenciais presentes na educação de adultos, os Centros Novas Oportunidades reconhecem que todos os indivíduos aprendem ao longo da vida e, que não se lhes deve ensinar aquilo que eles já sabem, dando-se um novo vigor à educação de adultos, que “segundo o qual o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2006: 37).

O capítulo II, intitulado *A leitura e a escrita na construção da competência da Literacia: das perspetivas teóricas aos estudos (inter)nacionais*, aborda as questões da leitura e da escrita na sociedade quotidiana, característica natural da humanidade, “desde o seu aparecimento, a prática de leitura anda associada à alfabetização dos indivíduos e, por esta via a situação da aprendizagem” (Dionísio, 2000: 40). Hoje, é consensual que a leitura é uma ferramenta intrínseca e indispensável à vida e à integração dos indivíduos em sociedade, dela podendo depender o sucesso pessoal e profissional de quem a pratica e se esforça por melhorar os seus hábitos. Sardinha (2005) considera que ler assume, atualmente, uma certa polivalência, entre o conceito de leitura e a própria ação. A autora refere ainda que o processo de ler/leitura, para além do papel do leitor, que deve ser proactivo e, dos conhecimentos deste, está sempre condicionado pelos diferentes tipos de texto que quer ler, já que a cada texto devem estar associadas estratégias diferentes. Ainda assim, a mesma autora defende, hoje, a promoção social da leitura, numa perspetiva que permita aos sujeitos ler o mundo não de forma ingénua, mas como verdadeiros leitores da vida. Não nos devemos, contudo, esquecer que nem todos os leitores fazem interpretação igual do mesmo texto, pois há implicações cognitivas intrínsecas a cada indivíduo, não cabendo só à escola tal aprendizagem, mas, pelo contrário, devendo esta ser construída em outros contextos e assumida num tempo paralelo à própria existência de cada indivíduo. De facto, a leitura deve ser uma competência que os adultos já devem ter interiorizada e apreendida, mas só a motivação diária e, por vezes, a necessidade leva a que os adultos leiam. Antão (1997) refere que práticas de leitura devem conduzir não só à fruição do ato, mas também à formação do indivíduo. Neste âmbito, consideramos, pois, essencial que ao longo da vida, as práticas de

⁶ De acordo com a Comissão Europeia, a atual sociedade do conhecimento, em constante mudança, apela a que se exija uma rápida adequação dos indivíduos aos novos desafios, tendo a educação e a formação de ser encaradas numa outra perspetiva mais atual e dinâmica.

leitura sejam cultivadas e desenvolvidas, de modo a promover e aperfeiçoar a capacidade leitora e interpretativa. Igualmente, a capacidade de escrever expressa, em muitas circunstâncias da vida quotidiana, terá de ir além das práticas decorrentes de escolarização, funcionando não só como instrumento de participação ativa na sociedade, mas ainda como um meio ao serviço do desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos e até mesmo da sua criação estética. De facto, os sujeitos, ao serem portadores das suas narrativas de vida, trazem igualmente um conjunto de conquistas cognitivas que devem ser promovidas ao serviço da promoção social da escrita. Neste capítulo, faremos, ainda, uma análise aos referenciais de formação subjacentes ao processo de RVCC, o tratamento que é dado à leitura e à escrita, sobretudo no nível básico, sem contudo preterir a importância que estas competências assumem no nível secundário, por serem, no nosso entender, a base de todo o processo formativo.

A literacia assume, aqui, papel relevante, por ser uma competência recorrente na sociedade global e do conhecimento. De facto, este conceito traduz a capacidade de os indivíduos utilizarem as competências básicas de leitura, escrita e cálculo, para processamento da informação contida em diferentes suportes do quotidiano (Benavente *et alii*, 1996). Os diferentes estudos, conduzidos ao longo das últimas décadas, sobretudo o que foi conduzido pela equipa liderada por Benavente (1996), revelaram um preocupante resultado, relativamente às qualificações dos portugueses, que na população ativa não iam além do 6º ano de escolaridade. Mas, literacia não é sinónimo de escolaridade, existindo, na nossa sociedade, muitos casos de analfabetismo funcional, que, provavelmente, estarão associados a um maior desinteresse na frequência de atividades de aprendizagens não formais. Por conseguinte, estes sujeitos estarão, desde logo, também menos capacitados para exercer atividades do uso da escrita e da leitura e, concomitantemente, da própria literacia (Pinto, 2008: 84).

No capítulo III, apresentaremos as metodologias seguidas neste estudo exploratório, de índole quantitativo. Para tal, aplicámos três questionários distintos: um primeiro questionário de perguntas fechadas, numa primeira fase, destinando-se a caracterizar o ambiente sociodemográfico onde apurámos os nossos resultados; o segundo inquérito, aplicado na reta final do processo de RVCC, destinou-se a apurar as mais-valias que os adultos sentiram na frequência desta modalidade formativa, sobretudo ao nível da alteração de hábitos de leitura, escrita e ainda no uso do computador; o terceiro inquérito de respostas de tipo aberto foi aplicado em duas fases distintas: num primeiro momento, após a integração dos adultos no reconhecimento de competências e a segunda fase de aplicação foi, imediatamente antes, da certificação, isto é, no final de todo o processo de RVCC, destinando-se a aferir a evolução, em termos de competências, de leitura e de escrita.

No capítulo IV, apresentamos a *Discussão dos Resultados*, após análise dos questionários produzidos, onde procurámos apresentar e refletir, relativamente aos efeitos produzidos nos adultos, que frequentaram o processo de RVCC e, sobretudo, verificar a alteração de hábitos de leitura e de escrita, bem como o aumento da proficiência linguística.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Finalizaremos com a *Conclusão*, onde teceremos algumas considerações em redor deste estudo, sintetizando os dados mais importantes e respondendo às questões formuladas. Finalmente, a bibliografia remata o nosso estudo que se pretende o mais completa e atual possível.

PARTE I

Enquadramento Teórico da Investigação

Capítulo 1

A educação de adultos em Portugal

«Em 1940, um pouco mais de um terço das crianças frequentavam a escola. Sendo legítimo perguntar o que faziam as restantes, a resposta não oferece dúvidas; a grande maioria trabalhava.»

Filomena Mónica (1978: 250)

1 - As origens da educação de adultos

A Educação de Adultos, na sua génese, remonta ao nascimento da raça humana, tendo sido concebida, como ciência e objeto de pesquisa, em tempos recentes. Concordando com Canário, concebemos a educação como “um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 1999: 11). Para Dewey (1897: 115), “a educação não é uma preparação para a vida, mas é em si mesma uma vida”. O mesmo autor já vinha formando um espírito de crítica para com a escola, onde apenas se difundiam políticas e informações, sem ter em conta a experiência individual ou os interesses/valores experienciais dos adultos.

O sistema educativo sempre foi alvo de constantes reformas, de acordo com o cenário político vigente, onde a premissa da importância pouco tinha de relevante, tratando-se de um processo “associado aos períodos ricos da nossa história e aos altos e baixos políticos da nossa nação” (Silvestre, 2003: 108). Em Portugal, estas foram quase sempre de natureza pública, traduzindo, desde logo, o centralismo e os métodos adotados. De facto, durante demasiado tempo não tiveram o sucesso pretendido por inovarem muito pouco: ensino demasiado tradicional e com horário pouco acessível. Comparando estas decisões com outros países, concluímos que começámos tarde e talvez seja esse aspeto que nos demarque do atraso que se acentua, cada vez mais, e se manifesta a vários níveis, pois “o que não há dúvida é de que a história do ensino de uma nação é um capítulo da sua história política” (Carvalho, 2001).

Se remontarmos ao princípio da era cristã, aí são reveladas opiniões, no Livro Sagrado, acerca do relacionamento educacional dos patriarcas, sacerdotes e até mesmo do próprio Jesus que foi um exímio educador de adultos. A partir de parábolas, Jesus pretendia provocar a reflexão no público e interlocutores, desafiando-os à individual enunciação e estruturação mental, para assim, descodificarem e interpretar as mensagens. Já na Antiguidade Clássica, a Grécia teve em Aristóteles, Sócrates e Platão os maiores educadores de adultos. Se com Sócrates nascia o σοφός, o sábio, aquele que era capaz de provocar a dúvida, nascia também a questionação e, por sua vez, a dialética. Usando uma primitiva técnica, a maiêutica, Sócrates pretendia fazer nascer nos interlocutores a dúvida, logo o processamento da informação e a correspondente resposta. Mas usando questões contemporâneas, temos de nos situar no dealbar da democracia, por conseguinte os temas tratados diziam sobretudo respeito aos valores (Pereira, 1998: 459).

Platão, n' *As Leis*, desenvolve grandemente este tema e na *Alegoria da Caverna* usa também temas alegóricos para revelar aos leitores a teoria das ideias, onde a alma é imortal e, apenas, reconhece os arquétipos do mundo inteligível com os quais contacta no mundo sensível. O seu papel na história da educação assume bastante relevo, pela continuidade que a sua orientação teve nas épocas posteriores. Na educação de ambos os sexos, durante a época helenística, preferia o pensamento à ação. Por aqui rejeitava o mundo ateniense construído com sacrifícios por aqueles que deram origem à primeira democracia. Sob a égide de uma máxima erigida nos portões cimeiros do Ginásio (mais tarde apelidado de Academia, um protótipo da Universidade moderna), estabeleceu um requisito de admissão: «Ninguém entra sem saber geometria»; para aí, mulheres e homens da antiguidade clássica, deslocaram-se para prosseguirem vários estudos: matemática, geometria, lógica, na cidade platónica, tudo existia e estava orientado de maneira que todo o cidadão pudesse educar-se, em todos os aspetos, ao longo da vida (Simões, 1979: 20).

Aristóteles, na sua escola, a Academia, onde além de muitas outras novidades escolares, impulsionou a investigação organizada e a especialização, foi um prossecutor das ciências da educação. Para ele existem três fatores que determinam o desenvolvimento espiritual do homem: disposição inata, hábito e ensino. Com estas condicionantes, acredita que o homem pode tornar-se na criatura mais nobre, ou na mais horrífica, pois aprendemos fazendo e, tornamo-nos justos, quando agimos justamente. Tem-se sempre a ética como premissa, além disso, justificava a “necessidade de uma educação de adultos pelo facto de a juventude não poder compreender as noções básicas da filosofia e da política, sublinhando que estas áreas de conhecimento só podem ser entendidas por quem possua experiência de vida relativamente longa” (Melo, 2007: 9). Na Roma antiga, também Quintiliano pretendia formar oradores perfeitos, defendendo o ideal educacional da eloquência perfeita. Cícero foi outro educador de adultos da antiguidade, ao tentar formar oradores, despertando-lhes a virtude. Todos eles, quer gregos quer romanos, tinham uma perceção relativamente à aprendizagem. Quando se concentravam num processo de ativa perscrutação e não na apática

recepção dos conteúdos comunicados, pretendiam estimular o adulto aprendente para a indagação.

Já na Época Medieval, os círculos do saber centravam-se à volta das catedrais e mosteiros. A cultura literária era quase exclusiva do clero. Até ao século XV, os "livros" (códices) eram todos manuscritos e, por isso, extremamente caros. As oficinas de copistas funcionavam em alguns mosteiros e dedicavam-se a produzir textos para uso da Igreja. A língua utilizada era quase sempre o latim e o conteúdo, essencialmente, religioso. As catedrais, desde o III Concílio de Latrão, em 1179, eram obrigadas a sustentar um mestre de primeiras letras. Com a importância crescente das cidades, a Santa Sé viu-se obrigada a ampliar os centros de formação teológica e científica. D. António da Costa estuda, na obra *História da Instrução Popular desde a fundação da monarquia aos nossos dias*, as interpelações do primeiro rei português que se mantêm e perpassam século a século: "Sobre que bases de educação e instrução se levantava o novo Portugal?". Já nesta tão recuada época, a educação da população portuguesa preocupava governantes.

O ensino ministrado era rudimentar e, assim, quem desejasse aumentar a sua cultura, teria de frequentar as Universidades da Europa. Isto fazia-se mesmo depois de fundada a nossa Universidade, no reinado de D. Dinis. A esta classe social está associada um género literário, a hagiografia, bem como a tradução das obras da antiguidade. De facto, os mestres que lecionavam nessas escolas tinham a missão da evangelização e doutrinação da fé, rituais da Igreja e a iniciação na aprendizagem ao longo da vida dos jovens nesses dogmas. Era nos mosteiros (escolas monásticas), ou nos seminários (escolas episcopais ou escolas catedrais), que era ministrado o ensino. Carvalho (2001: 15), a este propósito, distingue o público dos mosteiros, que era sobretudo ocupado por "monges ou cenóbios, indivíduos que se tinham afastado da sociedade deliberadamente para se dedicar à vida religiosa seguindo determinadas regras consoante a Ordem a que pertenciam". Enquanto as escolas monásticas funcionavam junto do mosteiro e o público era sobretudo adulto, as escolas episcopais funcionavam na dependência do bispo ou numa dependência da catedral. Também os estudantes eram jovens destinados à vida eclesiástica. O objeto de estudo era distinto: nas escolas episcopais, aprendia-se primeiro a ler e a escrever, através do Livro dos Cânticos Bíblicos, os "salmos" e só depois se aprendia a Gramática e as restantes disciplinas consagradas - Lógica, Retórica, Aritmética e Música. É relevante apontar este critério, pois nele encontramos algumas semelhanças com os *curricula* escolares da atualidade, onde uma das principais preocupações contemporâneas é a questão da literacia.

Em Portugal, os conventos com oficinas de manuscritos foram principalmente os de Lorvão, Santa Cruz de Coimbra e Alcobaça (pertencente à Ordem de Cister). Neste último, reuniu-se a maior livraria portuguesa. De facto, os dois últimos conventos assumiram-se como os principais veículos de cultura do princípio da nacionalidade. O mosteiro de Santa Cruz, em Coimbra, dedicava a sua ação de ensino aos interesses da Ordem, "os teológicos", os quais exigiam certa preparação prévia para serem devidamente assimilados, uma espécie de curso propedêutico, em que o educador era instruído num conjunto de disciplinas de carácter

informativo que lhe forneciam uma visão global do seu universo. Essas disciplinas que, na totalidade, constituíam um saber enciclopédico eram as denominadas «artes liberais». O seu plano de estudos já vinha esboçado de séculos anteriores, do período áureo da ciência alexandrina, e que os “progressos adquiridos na Matemática, na Medicina e nas Ciências Naturais tinham orientado os pedagogos, no sentido de programarem um ensino com esse carácter enciclopédico” (Carvalho, 2001: 21). Na segunda metade do século XIII, através da reforma do ensino, por parte do mosteiro de Alcobaça, permitiu que pessoas estranhas à Ordem ingressassem nas escolas monásticas. Porém, o ensino ministrado, nestes locais religiosos, não foi manifestamente nem teve impacto na organização da instrução nacional, “sendo o ensino dos mosteiros a única feição característica da instrução no primeiro período da monarquia” (Costa, 1871: 247). A nação tinha sede de ler e de todos os conteúdos educativos e profissionais que dignificam a instrução e a educação.

Nas escolas medievais ensinavam-se as artes liberais, tendo atualmente assumido a nomenclatura de «letras» e «ciências»: a Gramática, a Dialética e a Retórica, com o objetivo de ensinar a ler e a escrever em latim. Estudavam-se certas regras necessárias à ordenação lógica das frases orais e escritas e à argumentação do tipo aristotélico; num outro grupo constava a Aritmética, a Música, a Geometria e a Astronomia. Estas disciplinas tinham a função de exercitar os discípulos nos engenhos teológicos. O método de ensino era baseado num conjunto de pressupostos sobre a aprendizagem. Havia nascido a pedagogia que no literal sentido do étimo significa “a arte de ensinar crianças”, derivando do étimo grego *paidós* (criança) e *agwýós* (educar, condutor) (Bailly, 1959: 1438). Este modelo, bastante autoritário e monástico, manteve-se durante séculos no sistema de ensino português, daí que o sistema de ensino preferisse, de certa forma, a fase infantil e preterisse um pouco a fase adulta. Mas que conteúdos eram ministrados? Nos mosteiros franciscanos e nos mosteiros de Alcobaça e de Santa Cruz continuou-se a ensinar a ler, a escrever, a contar.

A par da literatura escrita, nasceu, também, a cultura oral, cujos agentes eram os jograis. Os códices reproduzidos nos conventos destinavam-se à preparação dos clérigos e ao serviço religioso e eram na sua maioria constituídos por tratados e obras, de devoção, escritos em latim. O repertório dos jograis, pelo contrário, era geralmente oral e dirigido a um público iletrado de vilões, burgueses ou nobres. A Idade Média ficou marcada por um crescente entusiasmo na aquisição de conhecimentos e na evolução pedagógica. Na Europa, é o século da fundação das grandes Universidades, a par dos congéneres europeus. Portugal viu a sua Universidade ser fundada em 1288, em Coimbra, pela mão do rei D.Dinis⁷. O método de ensino era o tradicional, igual ao das escolas estrangeiras; a escola cumpria o seu papel, pois

⁷ É de salientar que a Universidade portuguesa é das mais antigas da Europa, tal como Carvalho (2001: 45-46) documenta: “Pádua (1222), a de Nápoles (1224), a de Roma (1244) e a de Siena (1246) todas na Itália; a de Angers em (1229), a de Toulouse (1230) e a de Orléans (1235), em França; a de Palência (1212), a de Salamanca (anterior a 1230), a de Valladolid (1250) e a de Sevilha (1254); a de Oxford e a de Cambridge, na Inglaterra, nos meados do mesmo século XIII. A universidade alemã só foi fundada no século XIV, em 1348, mais de meio século depois da nossa. Entre as mais tardias que vieram a notabilizar-se citamos a de Florença (1320), de Pisa (1343), de Heidelberg (1383), de Lovaina (1426), de Barcelona (1450), de Saragoça (1474) e de Upsala (1477)”.

“tratava apenas de transmitir e receber os conhecimentos já existentes sem a preocupação de os aumentar com outros novos” (Messer: 156). Após muitas mudanças, de Coimbra para Lisboa e novamente para Coimbra - 1308 e para Lisboa - 1338, a Universidade assentou de vez em Coimbra, em 1354. O infante D. Pedro, irmão do rei D. Duarte, no regresso das suas viagens pela Europa, sugere algumas mudanças no ensino universitário que, segundo ele, teriam uma importante interferência na qualidade de desempenho dos súbditos. O que é hoje chamado de ensino secundário tem origem no ensino das "artes" ministrado, desde o século XVI, em diversos mosteiros e colégios, a maioria dos quais geridos por ordens religiosas. Surgem colégios célebres como o Real Colégio das Artes e Humanidades, fundado pelo Rei D. João III, em Coimbra, cuja frequência passa a ser obrigatória para acesso à Universidade de Coimbra, em 1561. Em 1539, João de Barros publicou a cartilha que iria perdurar, a par das gramáticas latinas, durante muitos séculos.

Durante a época dos Descobrimentos, a crise na cultura era de tal ordem que já se alastrara à classe nobre, pelo que era norma mandar vir do estrangeiro um preletor, para ensinar e letrar as crianças. É perceptível o claro défice e analfabetismo crescente na sociedade portuguesa, onde o acesso à cultura era um privilégio de alguns e não generalizado. A também crise existente em torno da igreja católica, no sentido de combater as outras doutrinas religiosas emergentes e a implantação da Companhia de Jesus, junto de alguns governos europeus, sentenciaram os destinos do ensino e da cultura. Embora esta instituição religiosa tivesse tido papel fundamental na expansão da fé, na divulgação do ensino e na missão, certo é que limitaram alguns conceitos essenciais para o desenvolvimento e aumentaram os dogmas. Os Jesuítas tiveram papel relevante na Contra-Reforma, conduzindo os destinos do país em termos educacionais, conduziam a Universidade de Évora e preparavam os jovens que a ela se dirigiam. Sobretudo na missão, ensinavam os índios a ler e a escrever e a trabalhar nos ofícios. Fundaram colégios, hospitais e seminários, mas sempre à luz de conceitos bastante restritivos à entrada de novas ideias e teorias, contrariando e revelando a cisão e distanciamento entre Portugal e o resto da Europa, já envolta no Renascimento. Este é o século da revolução científica, da renovação onde o espírito crítico do Homem e a sua curiosidade o levaram a querer conhecer a origem do cosmos que o rodeava, dando origem ao racionalismo renascentista, assente no método experimental.

O século XVIII ficou marcado, na Europa e em Portugal, pelo Iluminismo, o século das Luzes. Era um movimento que procurava a instrução do Homem, recorrendo ao ensino e à difusão de conhecimentos, «iluminando-o» com a luz do saber e da cultura. Defendia-se o progresso, a liberdade e o espírito da razão. Este movimento com raízes gálicas e anglo-saxónicas favoreceu a educação e o saber e talvez por este motivo e com base no *The International Encyclopedia of Education*, “a educação, enquanto ação pedagógica organizada, tem a sua origem no século XVIII, altura em que surge, no Reino Unido, o conceito de educação de adultos” (Bergano, 2002: 10). Ao Estado cabia aplicar as novas ideias, sobretudo melhorar as condições de vida das populações, nomeadamente no acesso ao ensino: as escolas

deveriam fomentar os princípios da Razão e do Progresso, como única forma de libertar o Homem do obscurantismo e ignorância, cultivados durante tantos séculos, tornando o ensino de igual acesso para os mais privilegiados e mais humildes.

Por impulso do Marquês de Pombal, o ensino é estatizado, uniformizado e secularizado, sendo encerrados muitos dos estabelecimentos escolares controlados pelos Jesuítas, após a expulsão desta ordem religiosa, nomeadamente da Universidade de Évora. Se até aqui, o ensino estivera entregue aos Jesuítas, baseando-o nos antigos mestres, contrário pois, aos progressos científicos e avanço cultural, tendo contribuído para que a população continuasse analfabeta, agora, a nova emergência cultural tendia ao desenvolvimento e introdução de novas ideias, bem como à revogação das consideradas base. A principal preocupação pedagógica centrava-se na qualidade do ensino dedicado às crianças consideradas *tábuas rasas*. Salientamos Luís António Verney, nas cartas escritas, denominadas por *O Verdadeiro Método de Estudar*, onde constam as prioridades que se devem ter em conta, nomeadamente, ao nível da língua e do Latim e onde, surpreendentemente, são defendidos os direitos das mulheres no acesso ao estudo. A difusão do ensino e das ideias iluministas fomentaram a proliferação, por parte destes déspotas esclarecidos, de Academias, Enciclopédias, Salões de leitura e de Universidades, com principal destaque para as bibliotecas.

Durante este governo, Marquês de Pombal contribuiu para o progressivo declínio da Igreja, como monopólio educativo. À Igreja cabia a supervisão educativa e ao Estado a disseminação dos ideais educativos. A ele devemos o Sistema Nacional de Ensino, todavia o ensino universal continuava uma utopia, restringindo-se às elites. Exemplo disso foi a fundação do Real Colégio dos Nobres (preparando os elementos desta classe social para o governo e diplomacia); aos assalariados, os que se dedicavam à agricultura e artes fabris, bastava a frequência da instrução religiosa, difundida pelos párcos. Concomitantemente, com o seu governo, assistimos à proliferação de estrangeirados, trazendo ideias novas; reformas de graus de ensino (as escolas menores ensinavam a ler e a escrever, a contar, regras de boa educação e o catecismo; as escolas maiores, entre muitas outras disciplinas lecionava-se Latim, Retórica, Grego e Hebreu); reforma da Universidade de Coimbra, com a criação de novos métodos de ensino, novos estatutos e novos laboratórios (Física, Química), observatórios anatómicos; em suma, podemos mesmo considerar que as reformas pombalinas, além de essenciais, foram uma renovação pedagógica, dando mais tarde, origem à decorrente laicização do ensino.

A revolta liberal, a independência do Brasil, a guerra civil que opôs liberais e absolutistas e a constante instabilidade política, que perdurará até ao segundo quartel do século XIX, atrasa a implementação do sistema educativo primário obrigatório que abrangesse todos os cidadãos. A Carta Constitucional de 1826 contemplara a tentativa de aumentar a literacia dos portugueses, ao nível da leitura, escrita e cálculo, com a publicação dos primeiros *curricula* escolares do ensino básico e garantindo a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Mas a dificuldade de implementação persistia, pois logo, em 1829, o

Governo mandara reduzir o número de escolas de 900 para 600, facto que origina o aumento da taxa de analfabetismo, daí que, em 1835, Rodrigo da Fonseca assine um decreto que pretendia reformar o ensino em Portugal. Esta constante instabilidade fomentou o drama do analfabetismo, que contrastava com o dos países congéneres da Europa, onde a educação de adultos, desde o início do século XIX, assumira uma importância social e que se refletiu ao logo dos anos vindouros.

Depois do estabelecimento do Liberalismo em Portugal, em 1836, é criado o ensino liceal, com o primeiro liceu a abrir em 1839. Em 1835, publica-se uma lei para a defesa da escolaridade obrigatória, onde se estipulava o ensino obrigatório universal e se responsabilizavam as entidades locais pelo sucesso do mesmo, para todas as crianças a partir dos sete anos. Apesar de o ensino assumir um carácter gratuito, ser obrigatório, cultivar-se uma orientação para o saber, não foi suficiente, persistindo um elevado absentismo escolar; foram implementadas uma série de medidas que o impedissem, tendo sido definidas sanções para os pais que coibissem os filhos de irem à escola. Salientamos a opinião de Silvestre (2008: 108) que considera esta atitude como sendo uma medida de educação e formação de adultos, pelo facto de visar e responsabilizar os pais pela educação/formação dos filhos.

Mas o problema persistia e passava de geração em geração, tal como a ignorância social, que não via no saber e no acesso ao ensino qualquer virtude, ou aspeto positivo. Se por um lado, havia um défice de professores bem preparados e intelectualmente aptos para desempenharem o cargo, por outro, havia um claro e insuficiente número de escolas públicas e ainda uma desmotivação geral, por parte dos encarregados de educação em motivarem os seus filhos a frequentá-la.

A rudeza, ignorância e necessidade de trabalhar e, não de aprender, ia-se perpetuando nas famílias portuguesas, passando de pais para filhos e de avós para netos. Daí persistir uma tão elevada taxa de analfabetismo em Portugal. Em 1852, através de decreto, Fontes Pereira de Melo criaria o ensino industrial, ou instrução prática; em termos de manuais, tanto para adultos como para crianças, estes eram escassos, ou mesmo inexistentes. António Feliciano de Castilho publica *O Método de Estudar*, aceite pelo público, mas reprovado pelos críticos, sucedendo o mesmo à *Cartilha Maternal*, de João de Deus. Foi, mais tarde, a *Cartilha Maternal* que se difundiu e foi o compêndio eleito para acompanhar adultos e crianças que necessitavam de ser alfabetizados, nas “escolas móveis”.

Em 1895, dá-se uma grande reforma no ensino, liderada por João Franco e Jaime Moniz. No ano seguinte, de modo a efetivar a reforma estrutural do ensino através da publicação de um Decreto de 1896, regulamentou o recenseamento escolar. Este decreto obrigava à frequência do 1º grau (ou seja, a frequência da 1ª, 2ª e 3ª classes), obrigatoriedade que se viu reforçada, em 1901, novamente, por um decreto que impunha o exame do 1º grau como essencial para o acesso a lugares públicos. Apurados os números, concluiu-se que a quantidade existente de analfabetos era, ainda, muito superior aos restantes países europeus. Para Alcoforado (2008: 25), os finais do século XIX abriram caminho para o nascimento de uma educação substituta da escola que, por alguma razão, não se tinha podido frequentar.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 1 - Dados do Anuário Estatístico do Reino de Portugal, em 1900, acerca do número de analfabetos.

	População Total	População Masculina	População Feminina	SABEM LER		ANALFABETOS	
				Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1-I-1878	4 550 699	2 175 829	2 374 870	544 556	254 369	1 631 273	2 120 501
1-XII-1890	5 049 729	2 430 339	2 619 390	667 497	381 275	1 762 842	2 238 115
1-XII-1900	5 423 132	2 591 600	2 831 532	736 509	425 287	1 855 091	2 406 245

Fonte: Rómulo de Carvalho, 2001: 635.

Com a queda da Monarquia e ascensão da República, pouco mudou no cenário da educação, em Portugal. De facto, em 1911, cerca de 70% da população era analfabeta e para tentar colmatar esta desastrosa situação foram tomadas medidas que implementassem a cultura e o ensejo de saber: oficializaram-se as “escolas móveis”, delegando alguma responsabilidade civil nas câmaras, pela organização de cursos noturnos e missões escolares; reestruturou-se o ensino em três graus: elementar com a duração de três anos e a frequência obrigatória para as crianças dos sete aos catorze anos; o complementar com a duração de dois anos e o superior com a duração de três anos; previu-se ainda o recenseamento das crianças, em idade escolar, em cada freguesia. A Constituição republicana vem obrigar ao ensino obrigatório elementar e decreta-o como gratuito e obrigatório. Mais tarde, numa tentativa de diminuir o absentismo foram construídas cantinas escolares para o público mais carenciado. Em 1919, o ensino elementar obrigatório passa de três para cinco anos.

Com a ascensão do Estado Novo, houve um significativo revés no saber e sistema educativo. Houve uma redução do número de anos, de cinco reduziu-se para três a frequência obrigatória, permissão de lecionação de professores com reduzidas habilitações, os regentes, detentores de apenas quatro anos de frequência escolar; desresponsabilização do Estado na obrigatoriedade, na regulação e controlo da frequência escolar obrigatória, em que o ensino escolar obrigatório pode passar a fazer-se em casa, em escolas particulares, ou em escolas oficinas. Este regime não entendeu a pertinência de letrar o povo, aumentando, assim, drasticamente e novamente, o número de analfabetos no país. Se em 1911, cerca de 75,1% da população era analfabeta, em 1930 era de 67,8%. Por um lado, assistimos a um aumento do número absoluto de analfabetos, havendo percentualmente uma redução de 7,3%, mas não o suficiente para se poder considerar Portugal um país culto e com uma população alfabetizada, resultado que ía ao encontro do pensamento de letramento delineado para a população portuguesa. Teixeira de Abreu chegou mesmo a defender a tese “de que a escola primária devia ensinar pouco e o mais chãmente possível” (Carvalho, 2001: 765). Mónica (1977: 329) considera o período do Estado Novo uma época que fomentava o analfabetismo, não motivando nem deixando que o saber fosse uma realidade. Ao criar a diferença entre o analfabeto e o alfabetizado, a autora dá uma imagem certa da *tacanez* da época: “Como

seria de esperar, os nacionalistas viam os analfabetos a uma luz relativamente favorável: os analfabetos tinham uma cultura própria, conduziam-se com decoro, eram diligentes. Analfabetismo não significava nem ignorância, nem imoralidade. Os analfabetos podiam ser saudáveis e felizes e viver com honestidade e decência; de resto, em geral, não prejudicavam os outros, não alimentavam ambições reprováveis e mostravam-se submissos e resignados.”

Tabela 2 - Dados do Anuário Estatístico do Reino de Portugal, nos anos de 1911 e 1930.

	População	Sexo masculino	Sexo feminino	Analfabetos	Sexo masculino	Sexo feminino
1911	5 960 056	2 828 691	3 131 365	4 478 078	1 936 131	2 541 947
1930	6 825 883	3 255 876	3 570 007	4 627 988	1 974 448	2 653 540

Fonte: Rómulo de Carvalho, 2001: 710.

1.1 - O conceito de educação de adultos

Este projeto, traçado à volta da literacia e das competências linguísticas associadas às competências-chave, apenas poderá ser entendido se contextualizado e enquadrado nas mutações sociais que têm vindo a operar na sociedade portuguesa, porquanto o conceito de educação de adultos surge sempre que está em causa uma aprendizagem ao longo da vida.

A educação de adultos tem acompanhado, desde sempre, as tendências sócio-económicas, caso da globalização e as necessidades prementes em cada contexto histórico. O adulto é um ser que adquire um certo estatuto dentro da comunidade em que está inserido e que evolui ao longo dos anos, variável segundo as culturas, os grupos sociais e as épocas históricas, registando-se, geralmente, pela assunção de três grandes papéis principais - marido/mulher, pai/mãe e trabalhador/a - e um conjunto de outros papéis secundários. A abrangência da educação de adultos concretiza-se na intenção educativa e a quem se dirige, onde os educandos são os adultos, corroborando como conceito traçado pela UNESCO e concordando com a *General Recommendation on the Development of Adult Education*, “a educação de adultos engloba todo e qualquer processo educativo organizado (...) que tenha como objetivo prolongar ou substituir a educação inicial, dirigida a pessoas vistas como adultas pela sociedade a que pertencem” (Bergano, 2002: 20).

Para Lengrand (1981), a educação de adultos em muito contribuiu para a renovação das práticas pedagógicas, nomeadamente porque contribuiu para o desenvolvimento das dinâmicas dos grupos, a utilização dos meios audiovisuais e as pesquisas sobre os tempos livres. Pires (2002: 144) considera a educação de adultos como “um processo holístico e dinâmico, centrado na pessoa integrando aspetos afetivos e emocionais, cognitivos e

intelectuais, éticos e estéticos”, contribuindo para a transformação pessoal e social, onde é construído um processo dialético entre o indivíduo e o meio que o rodeia. Comentando Bergano (2002: 14), “por educação de adultos podemos entender toda e qualquer iniciativa organizada que vise promover o desenvolvimento acadêmico, profissional, social e pessoal de indivíduos adultos”. Por outro lado, a UNESCO considera a educação de adultos “um movimento social: deve fazer-se uma educação permanente para o desenvolvimento da sociedade, de modo a que o progresso técnico e a cultura beneficiem todos os seres humanos” (Finger, 2005: 18), mas Osorio (2003) prefere considerar a educação de adultos num tom mais abrangente e lato ao incluir nela a educação formal, não formal, informal educação profissional até mesmo a formação contínua. Já Jarvis (2001) considera que toda a educação de adultos se refere a todo o indivíduo que não pode estudar no considerado seu tempo útil, mas é acima de tudo um “movimento social”. Opinião semelhante tem Alcoforado (2008: 25) que considera que a educação de adultos se afirmou como um movimento social: “primeiro destinado a superar défices de que as pessoas em idade adulta eram portadoras, e depois a valorizar os saberes construídos nos diferentes espaços e tempos de vida (...) a promover a sua transformação pessoal”.

Cavaco (2002: 17) considera que “o termo educação de adultos apresenta-se polissémico, pois compreende (...) a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida (...) quer sejam formais, não formais ou informais”, o ritmo de aprendizagem e progressão é marcada pelos próprios adultos “com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as próprias aprendizagens” (Canário, 2000: 133). Em 1976, a UNESCO emanou uma recomendação para tentar definir Educação de Adultos, que foi aceite a nível internacional: “A expressão educação de adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento” (Melo, 2007)⁸.

De acordo com algumas teorias, por educação de adultos entende-se um conjunto de processos, quer eles sejam formais ou não, mas que a partir deles os adultos desenvolvam as suas capacidades, desenvolvendo os seus conhecimentos e consequentes competências técnicas e/ou profissionais, podendo mesmo redefini-las de acordo com as necessidades individuais e da sociedade. O direito à educação é agora entendido como um direito básico, como é o de saber ler ou escrever, analisar, indagar ou ter acesso aos recursos de competências individuais. Também se promoveu a igualdade e diversidade de género, havendo, para Pires (2007), uma mudança de paradigma educativo em que surge o conceito

⁸ *Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, aprovada em 26 de novembro de 1976.

de Educação/Formação ao Longo da Vida, onde são valorizadas as aprendizagens que os adultos vão construindo, ao longo das suas trajetórias.

Há, contudo, um critério psicológico, “quando se pensa num adulto, ou no comportamento específico dos adultos, referimo-nos a condutas - capacidade de assumir responsabilidades, de raciocinar e tomar decisões lógicas, de encarar e superar frustrações, de aceitar papéis atribuídos pela sociedade - que caracterizam a maturidade psicológica”, Marchand (2001). Na questão de aprendizagem, o adulto é alguém que já ultrapassou a idade para a frequência ou conclusão dos processos de aprendizagem no contexto escolar, criando-se, muitas vezes, alguns constrangimentos e incómodos se, por acaso, algum adulto tem de voltar ao contexto do ensino-aprendizagem. O conceito de adulto, nas sociedades modernas, não é de reconhecimento fácil, tal como acontece nas sociedades mais primitivas com os chamados rituais de passagem. Nas primeiras existe o prolongamento da escolaridade, fruto dos constantes desafios, o que complexifica os limites de passagem da infância, à idade adulta. Esta posição e conceitos atuais contrariam os estereótipos que associam o envelhecimento ao declínio intelectual, onde nenhuma aprendizagem pode ser possível. Todavia, é uma idade tão propícia, como qualquer outra, para a aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos (Lima *et alij*, 1998: 21).

Atualmente, numa sociedade do conhecimento e da informação, reconhecer, validar e certificar competências decorrentes da via experiencial deixou de ser uma novidade, quer por imposições da União Europeia, quer por desafios do Governo que, em 2008, criou as Novas Oportunidades⁹, pelo que o processo de RVCC arroga-se como sendo o dispositivo de formação e educação de adultos promotor do direito à aprendizagem na fase adulta. Citando Cardinet, “o reconhecimento de saberes adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo” (Leitão, 2001: 10). Segundo Giddens (2000), somos dominados pela era da globalização, estando a nossa forma de viver sujeita a uma profunda reestruturação¹⁰; pelo que atendendo, a uma perspetiva mais contemporânea, a educação de adultos é um direito de qualquer cidadão que permite a evolução das sociedades. Quanto maior for a produtividade e rendimento de uma comunidade, maior e melhor será a qualidade de vida dos concidadãos. Este avanço e crescimento só serão possíveis se houver um investimento na educação, no sentido de colmatar as desvantagens sócio-económicas de determinados segmentos sociais.

Deste termo e mutação social nasceu o conceito de educação de adultos, que não é novo. Tendo-se desenvolvido nos inícios do século XX e, diacronicamente, ao longo dos tempos assumido várias enunciações, o termo *adulto* é um lexema que ao longo da história

⁹ Com a portaria nº 370/2008, de 21 de maio, estabelece-se o regime jurídico do sistema nacional de qualificações, onde se pretende apontar os objetivos essenciais do programa das Novas Oportunidades, permitindo a expansão dos Centros Novas Oportunidades. Com este programa, pretende-se que a população adulta dê respostas às necessidades de qualificação, de nível secundário. Esta portaria também regula a criação dos Centros Novas Oportunidades e prevê a sua regulação.

¹⁰ O termo globalização refere-se aos grandes sistemas, afetando tanto a nível económico, como político, tecnológico e cultural, chegando mesmo a afetar aspetos que se relacionam com aspetos de ordem pessoal, chegando a alterar diversos valores familiares.

tem vindo a assistir algumas alterações de sentido. Neste trabalho não é nosso objetivo aprofundar este tema, porém não podemos deixar de referir as mais variadas posições dos pensadores, quanto a este tema para, posteriormente, se poder enquadrar as oscilações de sentido do lexema e adaptar a cada momento a opção tomada. Alcoforado (2008: 26) dá-nos conta do pensamento de De Natale (2003) que considera que a educação de adultos foi fortemente influenciada por duas matrizes distintas de conceber as atividades educativas para os adultos: um primeiro modelo, de clara influência inglesa, que teve grande apoio na Europa Central e Estados Unidos (este modelo entendia a educação de adultos “como intervenção extraordinária, de carácter técnico e profissional e como instrumento de promoção social e de formação periódica” (De Natale, 2003: 48)) e uma segunda matriz com origem nos pensamentos de Grundtvig. O bispo dinamarquês responsável pelo modelo de educação dirigida, que valorizava a educação para a vida baseada na família e na comunidade, centros de crescimento e de educação dos adultos, implementou a a educação de adultos.

Para Osorio (2003), o conceito de educação de adultos é bastante lato e genérico, pois refere-se às várias educações existentes - formal, não formal, informal - e, ainda, abarca a profissional e a contínua. Boutinet (1999) considera três estágios significativos na vida adulta: i) jovem adulto (20-25 anos), quando se transita para a vida adulta, logo para a vida profissional e se põem em prática as potencialidades e conhecimentos adquiridos; ii) adulto intermédio (45-55 anos), quando as pessoas redimensionam as suas potencialidades, conhecimentos e competências pessoais, profissionais e sociais, podendo agora transmiti-las; iii) adulto maduro, fase que antecede a velhice, quando “o adulto está preocupado com o domínio das situações e com a perfeição das suas ações, é uma fase de balanços e de consolidação de projetos” (Cavaco, 2008: 23). Para Carré (2007), o conceito de adulto flutua consoante as mudanças sociais e cada sociedade tem o seu barómetro de aferir os modelos de determinação da idade adulta. Em França, a idade adulta alcança-se aos 25 anos e o sénior será aos 40 anos.

Falar de adulto era, não só, abordar o conceito etário, mas, também, atualizar uma série de políticas e movimentos que iam preterindo os modelos tradicionais da escola e da massificação a ela associada. Podendo ir ao limite, como foi o caso de sucesso da Escandinávia, nos seus projetos de educação popular, conceito dinamizado, inicialmente, na Dinamarca, pelo pastor luterano Frederik Grundtvig, para quem era essencial construir um projeto educacional de educação de adultos “tanto para a consolidação da personalidade e para a elevação pessoal, como para o contínuo progresso e fortalecimento de uma organização social e democrática” (Alcoforado & Ferreira, 2011: 9), fator que contribuiu para que os níveis de literacia no séc. XIX, nos países escandinavos, fossem já, comparativamente iguais, aos dos países do sul, no século XX. Nestas escolas populares “procurava-se fugir à tradição escolástica e educar os estudantes, não para aprenderem de cor, mas, sobretudo, para uma participação ativa na sociedade e para a sensibilização à cultura popular,

propagaram-se por toda a Escandinávia e Alemanha e ainda hoje constituem um dos principais pilares da Educação de Adultos nestes países” (Melo, 2007).

Em Portugal, também este conceito é disperso e flutuante, sobretudo visível nas políticas de formação e educação de adultos. Este conceito permite margens que vão dos 15 aos 25 anos: para o Ministério da Educação está fora da escolaridade obrigatória todo o indivíduo que alcançar os 16 anos; para o Ministério da Economia, neste caso o Instituto do Emprego e Formação Profissional, “tem repartido a sua oferta de formação por dois grandes grupos etários, o dos jovens até aos 25 anos e o dos adultos, maiores de 25 anos” (Imaginário *et alii.*, 1998: 35); as políticas tuteladas pela ANQ promovem ações para maiores de 18 anos, tanto ao nível de cursos EFA, como percursos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Ao longo deste estudo vai-se privilegiar o termo adulto acima dos 18 anos, pelas ofertas que existem e pela extensibilidade dos percursos formativos, isto porque, cada vez mais, assistimos a uma panóplia de ofertas formativas dirigidas ao público adulto; depois porque as políticas formativas, atualmente, tanto privilegiam ativos como desempregados e depois porque, os mais velhos, devido à experiência de vida e peso na sociedade, poderão ser uma mais-valia para os projetos de educação e formação de adultos.

Em termos diacrónicos, as primeiras referências que nos surgem remontam a 1919, com o conceito *lifelong education* - educação permanente - num relatório que Lloyd George apresenta no Ministério da Reconstrução (Osorio, 2003). Porém, atribui-se, a partir de uma extensa literatura, este conceito ao educador, do início do século XX, Basil Yeaxlee, que em 1929 publica um livro com este título, englobando toda a atividade educativa, seja ela formal, não formal ou informal (Alcoforado, 2008: 47), atribuindo-lhe a mesma importância de significado pedagógico. Mais tarde, as práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências, adquiridas ao longo da vida, nos mais diversos contextos, remontam ao período do pós-guerra, na década de cinquenta, nos Estados Unidos da América. Estes militares reclamavam o reconhecimento das aprendizagens adquiridas durante a formação e préstimos na vida militar. Exigiam um reconhecimento das competências adquiridas através da via experiencial, movidos pelo ensejo de retomarem os percursos escolares, ou formativos, deixados a meio e preparando desta forma a sua inserção no mercado de trabalho.

Nestes termos, este conceito associa-se à *Aprendizagem ao Longo da Vida*, termo proposto pela OCDE, pretendendo garantir e reforçar a ideia de que a educação deve ser contínua, não pode parar em alguma fase da vida, pois ela é um direito que merece ser exercido. Na década de 90, do século XX, defende-se a afirmação desta expressão dos anos 70, com a significação da continuidade da aprendizagem, desde a infância até à idade adulta; à *Aprendizagem da Vida* associa-se a *Longlife Education*, a educação livre e acessível a todos, distinto conceptualmente de *Longlife Learning*, onde é reforçada teoria da capacidade de aprendizagem individual, independentemente da educação formal e não formal. Este termo não poderá ser referido sem fazermos menção ao termo Andragogia, à primeira vista significará, “ensino para adultos”, mas como refere Osorio (2003: 93), “a andragogia é,

portanto, a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar as crianças. A andragogia baseia-se noutros pressupostos de aprendizagem e de ação com os adultos. Portanto é necessário um salto qualitativo no momento de estudar, compreender e praticar a educação de adultos”.

O início ao acesso do conceito de andragogia, no domínio da educação e formação de adultos, deriva dos anos 60, embora se conheça a sua utilização já em 1833, por Alexandre Kapps (Rachal, 2002), mas é em Knowles (1975) que assistimos ao seu intérprete mais conhecido, que segundo ele explica a “arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Merriam 2001: 5). O termo generalizou-se rapidamente e as conceções de educação e formação de adultos, a partir de então, estão indelevelmente marcadas pelas perspetivas andragógicas (Quintas, 2008). À medida que as pessoas avançam na idade, podem passar por determinados momentos e acontecimentos, que podem marcar a sua vida e aprendizagem e que, no entender de Knowles, poderão afetar a “predisposição para a aprendizagem”¹¹. Esta aprendizagem será vista numa perspetiva autodirigida, tendo o adulto capacidade de gerir a aprender autonomamente, as suas aprendizagens. Canário (2000: 133) refere que “são os próprios adultos com a experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens (...) orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana”.

A andragogia defende a existência de indicadores de diferenciação dos adultos perante os processos de aprendizagem e sugere um quadro de intervenção educativa, que contempla e se acomoda a essas diferenças. São seis os indicadores apresentados: necessidade de saber (a temática dos estudos devem estar em conformidade com os interesses dos adultos); conceito de si (capacidade de autodirigir as suas necessidades de aprendizagem); papel da experiência (os adultos são uma riquíssima fonte de experiências de vida); vontade de aprender (todo o método de ensino aprendizagem é baseado num método de ensino dirigido e especial); orientação para a aprendizagem (a aprendizagem do adulto esta centrada na vida do próprio, aplicando as suas próprias situações de vida) e a motivação (os adultos são motivados a aprender à medida que vivenciam que as suas necessidades de aprendizagem e motivações ficam satisfeitos). No seguimento da premissa admitida pela andragogia, de que o adulto contribui para uma sequência autodirigida, existe o pressuposto do reforço da aprendizagem, situação que irá influir e transformar o adulto. Segundo Mezirow (1991: 11), “a aprendizagem é um processo dialético de interpretação em que interagimos com objetos e acontecimentos, guiados por um conjunto de velhas expetativas”, tendo a aprendizagem uma dimensão de memoração, designação e validação, por parte do sujeito. Este termo surge como ciência, em 1967, com o artigo publicado por Malcolm Knowles (1996), intitulado «Andragogy, not Pedagogy». No entanto, segundo Osorio (2003), este termo já

¹¹ A este conceito, voltaremos de forma mais aprofundada, ainda neste capítulo, ao abordarmos as filosofias inerentes ao conceito de educação de adultos. Os principais difusores deste conceito foram Knowles, nos Estados Unidos e Van Enkéort e Long, na Europa.

tinha sido usado, pela primeira vez, em 1926, no contexto anglo-saxão, por Lindeman¹², aquando da publicação da sua obra *The Meaning of Adult Education*. Lindeman foi um grande impulsionador da educação de adultos, defendendo, já na altura, que a educação é vida e não preparação para a vida e que a educação de adultos se centra em ideais, não exclusivamente profissionais. O seu enfoque direciona-se no caminho das «situações de vida» e não nos temas ou conteúdos, tendo como principal recurso as «experiências de vida», Osorio (2003). Knowles, vem mais tarde, defender com mais veemência e rigor, o propósito de uma disciplina da educação e formação de adultos, a Andragogia. Segundo Osorio, “Knowles, será quem mais se empenha na defesa de um termo independente para se referir à prática e ao estudo de adultos com base no facto de, apesar de alguns princípios da educação infantil serem aplicáveis à dos adultos, a sua posição social, as suas responsabilidades perante os outros e as suas funções são muito diferentes das primeiras idades e isso exige uma nova disciplina” (Osorio, 2003: 92).

Concordando com Canário (1999), seria através da Andragogia, considerada por Knowles como a “nova arte da formação”, que se deixará de se referenciar e tratar os adultos como crianças, deixando de lado o modelo pedagógico consolidado na forma escolar tradicional. Esta área é bastante sensível pela multiplicidade de opiniões. Porém, algo já é consensual - a pedagogia deve ser adaptada. Knowles vem reivindicar novas adaptações às pedagogias da educação de adultos, tentando-a demarcar daquelas usadas com as crianças, por assentar numa educação tradicional¹³. Os educadores de adultos têm aqui um papel essencial, na planificação do processo de ensino-aprendizagem, que deve ser adaptado e direcionado para um público, com características etárias e sociais específicas.

Relativamente a práticas educativas, também aqui não existe consenso, assentando em muitas teorias e correntes filosóficas distintas, nomeadamente no século XX, que foi o século do dealbar das temáticas de educação e formação de adultos, permitindo construir toda uma política emergente, no que se refere a esta área. Nasceram, assim, termos e expressões até então desconhecidas, como “educação permanente”, “educação ao longo da vida”, “aprendizagem ao longo da vida”, “sociedade do conhecimento”. Isto revela que estas políticas se foram entranhando e enraizando na sociedade, tanto que hoje, em pleno século XXI, são termos a que ninguém é alheio ou ignoto. Foi no último quartel do século XX que a

¹² Para Lindeman, teórico da área do início do séc. XX, a Educação de Adultos está estruturada em quatro princípios basilares: a) a educação de adultos é vida e não preparação para a vida; b) a educação de adultos gira em torno de ideais mais vastos que só os profissionais; c) a focalização desta área assenta em histórias/situações de vida e não em temas ou conteúdos; d) o tema mais importante e central da educação de adultos são as experiências ou as histórias de vida. Cf. Stewart (1987), D. W., «What Adult Education means: Discovering and Rediscovering the Concept of Andragogy». In: *Adult Learning in America*. Flórida: Robert E. Krieger Publishing Company Flórida, cap.8, pp. 103-112.

¹³ Aquilo que distinguiria a pedagogia da andragogia seria a arte de ensinar as crianças e a arte de ajudar os adultos a aprenderem (Jarvis, 2001). Segundo ele, a pedagogia vê o aprendiz como um ser completamente dependente do professor que, de certa forma, comanda o ritmo da aprendizagem e os conteúdos transmitidos. Ele dita o que deve ser aprendido, como, quando, e através de que método. Na andragogia, por seu turno, é o aprendiz que sente a necessidade de aprender e de direcionar as suas situações, para as situações mais relevantes e para as quais se sintam motivados a explorar e tê-la como termo de aprendizagem. Logo, o papel do educador será o de ajudar os adultos/aprendizes a descobrirem a necessidade de aprendizagem e a aumentarem, de forma qualitativa, as competências.

educação de adultos sofreu mudanças conceituais, comutando de “Educação Permanente” para “Aprendizagem ao Longo da Vida”. No entender de Canário (1998: 195), esta mudança não trouxe benefícios, pois “representa uma rutura e não uma continuidade, inscreve-se e é compreensível no quadro de um conjunto mais vasto de transformações de natureza social que afetaram a economia, trabalho e a formação”.

Aprender na adultez é, pois, uma premissa que está consagrada nas iniciativas levadas a cabo pelas mais variadas instâncias europeias, que preocupadas com as alterações dos mapas demográficos da Europa, sujeita a um envelhecimento constante da população e, contrastando com a alarmante redução de população jovem, sobretudo os que entram no mercado de trabalho, dispuseram-se a combater a exclusão social dos adultos, com baixas qualificações, aumentar a competitividade e os níveis de competência dos indivíduos. Tendo a Comissão das Comunidades Europeias (2006) definido a educação de adultos como uma componente vital para a aprendizagem ao longo da vida, pretende-se desta forma e, indo ao encontro do *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida* (Comissão Europeu - Lisboa: 2000) onde se refere que a aprendizagem ao longo da vida deve ser uma atitude constante na sociedade do conhecimento, garantir a renovação das competências e o desenvolvimento de métodos de aprendizagem ao longo da vida, direcionados para o público adulto.

1.1.1 - Educação permanente/educação ao longo da vida ou aprendizagem ao longo da vida

Paulatinamente, a educação de adultos foi ganhando, ao longo dos tempos, a importância devida na sociedade, constituindo algo mais do que proporcionar conhecimentos. Ela não se assume como disciplina científica, mas acompanha os movimentos sociais que são exemplo “a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social” (Finger, 2005: 17). Ao longo da história, a educação cedo percebeu que havia ritmos, diversidades diferentes, de acordo com os contextos educativos. O ato de educar não podia ficar confinado à escola e muitos foram os pensadores que o defenderam. Entre tantos referimo-nos a Rousseau (Abbagnano, 1963), ao defender que o Homem devia orientar-se e seguir a aprendizagem da vida. Também Pestalozzi (Abbagnano, 1963) defendia que um dos objetivos da educação era a abrangência de saberes, a não confinamento aos conhecimentos escolares, mas a importância dada às aprendizagens vividas ao longo da vida. Dewey (Abbagnano, 1963) considerou a escola uma comunidade embrionária, propondo uma mudança nas metodologias que deveriam aproximar-se mais dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, privilegiando o aprender fazendo. Em solo nacional, João de Deus (Carvalho, 2001: 669) contribuiu com a *Cartilha Maternal* onde muitos portugueses aprenderam a ler, partindo das aprendizagens ligadas à vida. Educação não se cinge, então, só à escola, como temos vindo a demonstrar, a vida é também palco de aprendizagens, que devem ser valorizadas e consideradas. Esta crescente importância tem vindo a ser exaltada

com vários autores que têm dedicado a sua atenção ao tema. Também têm contribuído os acontecimentos sociais e as decisões políticas. Referimo-nos, em particular, às *Conferências Internacionais de Educação de Adultos* e às decisões daí decorrentes, bem como aos autores a que este tema se têm referido, sobretudo Faure (1972) e Delors (1996).

A evolução do termo de educação permanente para educação ao longo da vida, no entender de Finger (2005: 17), não é mais do que uma evolução de conveniência, pois “o seu conceito nuclear é traduzido pela expressão francesa *éducation permanente*, ou em inglês *lifelong education*, tratava-se mais de uma terminologia de marketing, pois o termo educação permanente tinha pouco significado, era mais um enquadramento de uma série de práticas que um conceito teórico”. Osorio (2003) considera que o processo de educação permanente não é preocupação recente, assumindo importância nas últimas três décadas do século XX, partindo da própria UNESCO o reconhecimento de conceitos como a educação ao longo da vida ou aprendizagem permanente. O mesmo autor relembra que é, justamente, nos finais do século XVIII, que o termo “educação permanente, é vulgarizado, tomando como referência o próprio Relatório de Condorcet”¹⁴. Em suma, coexistem expressões associadas à aquisição de conhecimentos e de competências, que se estendem para além do período escolar, oscilando entre *Educação Permanente* (termo associado a Faure e percorrendo a linha humanista e iluminista) ou *Educação Recorrente* (termo criado pela OCDE, com laivos funcionalistas, tendo como objetivo a qualificação da população ativa).

Apesar do conceito de *Aprendizagem ao Longo da Vida* remontar aos anos 60, foi adquirindo, diacronicamente, uma outra denominação, sendo, por vezes, apelidada de *Educação ao Longo da Vida*, motivo que levou Gustavsson (1997: 239) a aproximá-la da corrente humanista, já que todos “os seres humanos são considerados como capazes de aprenderem a desenvolverem todas as suas potenciais capacidades”. O autor considera que aprender é uma característica inata ao ser humano, passível de ser concretizada em qualquer altura da vida, começando, desde que nasce, terminando, somente, quando se morre. Neste contexto, o tempo dispensado em torno desta noção de aprendizagem ao longo da vida produziu três textos fundamentais: um por parte da UNESCO (1972), outro pela OCDE (1973) e, o último, por parte do Conselho da Europa (1978), estando realçados, nesta trilogia, dois princípios essenciais - o ensino-aprendizagem que se prolonga por toda a existência humana, daí, ser urgente remodelar o sistema para que, igual e abrangentemente, atinja toda a população com modelos e oportunidades educativas.

A UNESCO confrontou-se com um problema social decorrente das conjunturas e políticas globais, onde, contrastando com o crescimento rápido das gerações mais novas, existia uma população adulta analfabeta. Urgia unir forças e convergir em termos de programas educativos que promovessem o desenvolvimento educativo, científico, cultural e

¹⁴ Osorio (2003: 17) baseia-se nos pensamentos de Tiana Ferrer, “La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo”, *Revista de Educación*, nº 294, 1991: 7-26 e no trabalho, *Condorcet: Cinco memorias sobre instrucción pública y otros escritos*, Morata, Madrid. A ideia de saber e de instrução não deve parar pelo simples facto do indivíduo abandonar o sistema educativo, mas deve continuar e ser aperfeiçoado o melhor que se puder e souber, uma vez que o Homem tem a condição inerente da melhoria e perfeição.

social. Foi Faure, enquanto presidente da organização, que contribuiu fortemente para a construção do conceito de educação permanente, produzindo em 1972 o relatório *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Neste trabalho, abriam-se portas para a valorização das aprendizagens não formais e informais, para despertar no Homem o desejo de aprender a partir daquilo que já sabia, criando “uma estreita interligação entre os contextos formais e informais e [não formais] em que a aprendizagem tem lugar” (Eurydice, 2000: 9). Este relatório foi considerado uma concretização, se bem que, em nosso entender, um pouco tardia, das intenções defendidas nas primitivas conferências internacionais (cf. Elseneur e Montreal), onde se defendeu a criação de uma nova concepção de política de educação de adultos. À educação foi atribuída a importância devida, enquanto prática contínua, sendo nestes “últimos dez anos que realmente tomou corpo a ideia de educação permanente. Seria, com certeza, erro pretender ver nela uma descoberta do nosso tempo. [...] conscientemente ou não, o homem não cessa de se instruir e educar ao longo de toda a sua vida, primeiro sob influência dos meios onde se situa a sua existência, ou existências sucessivas depois pelo efeito das experiências que modelam ao seus comportamentos [...] Assim, a educação permanente torna-se a expressão e momentos do acto educativo” (Faure, 1974: 224-225). Além de Faure, também Lengrand contribuiu para a construção deste conceito. Foi mesmo um elemento-chave ao apresentar o relatório *An Introduction of Lifelong Learning*, onde aproxima a educação permanente da corrente humanista, alertando para a necessidade de criar um espaço próprio, com instrumentos próprios e destinatários específicos, onde esta concepção educativa se possa desenvolver.

Um outro documento importante para a área da educação e formação, é o Relatório Delors, *L'education, un trésor est caché dedans*, assim conhecida a publicação da UNESCO, de 1996. Atualiza a terminologia de educação ao longo da vida, reforçando a ideia da necessidade de contínuo investimento na educação ao longo da vida, desde a infância até à velhice. Por ser um conceito dinâmico, “a educação ao longo de a vida não é um ideal longínquo, mas uma realidade que tende cada vez mais a inscrever-se nos factos, no seio duma paisagem educativa complexa marcada por um conjunto de alterações que a tornaram cada vez mais necessária” (Delors, 119: 90). Este conceito não termina em si, continua *per se*, sendo que o indivíduo é responsabilizado em manter viva a necessidade de formação, tendo de se construir enquanto pessoa, aperfeiçoar saberes e adaptar-se aos constantes movimentos sociais e políticos, sobretudo ao fenómeno da globalização. Este texto, além de lançar desafios e promover o conceito de educação ao longo da vida, defende que ela é tão diversificada e abrangente, em termos cronológicos, que cria novas normas e critérios em termos sociais. A educação é talvez o conceito mais dinâmico, abrangendo a infância e estendendo-se até à velhice. Esta posição levou o Conselho Nacional de Educação a definir o conceito de aprendizagem ao longo da vida que o entende como algo abrangente em termos cronológicos e ideológicos, “englobando o desenvolvimento individual e social do ser humano sob todas as formas e em todos os contextos, tanto formais - na escola e nos

estabelecimentos de ensino profissional, terciário para adultos - como não formais - em casa, no trabalho e na comunidade” (CNE, 1995: 15).

A OCDE apoiou o trabalho de Kallen e Bengtsson (1973) na produção do texto *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*. Os autores apoiaram-se no conceito de educação contínua (termo divulgado e eternizado pelo Ministro da Educação sueco, Olof Palme¹⁵, nos anos sessenta), como sendo oportunidades educativas que o indivíduo capta e que aproveita quando necessário. Este sistema e paradigma da educação contínua foram apoiados por esta instituição como forma de crítica ao sistema escolar vigente, por considerar a escola demasiado “rica em informação e pobre em ação” (Kallen, 1996:16). A OCDE atribuiu à educação contínua uma fulcral importância económica, ao conjugar educação formal inicial, educação de adultos e formação no trabalho com único objetivo que se estendia em tríade: educacional, económico e social. Seria o mercado a ditar as necessidades, em termos educacionais e formativos, permitindo a criando uma verdadeira sintonia laboral. A política da OCDE para a educação contínua previa alguma liberdade educacional, onde prevaleceria o regime de alternância de educação/formação e trabalho, mas sempre que fosse necessário, um regresso do adulto à educação formal ou informal. Nestes termos, o posto de trabalho e o mercado laboral ganharam nova dinâmica. Com as competências adquiridas, havia uma constante adaptação do adulto às necessidades do trabalho e económicas da sociedade, que eram colmatadas com a aquisição do saber.

O Conselho da Europa também participou nesta construção conjunta do conceito, criando e introduzindo um novo lexema, na década de sessenta, *educação permanente*, nos seus programas de atuação. Em anos transatos, tinha-se tentado harmonizar e adaptar os sistemas educativos dos diversos estados membros, mas o conceito de educação permanente era inovador, pois aparecera um novo padrão de educação global capaz de acompanhar o emergente crescimento económico e necessidades individuais de jovens e adulto que, porventura, já tinham experimentado os sistemas educativos iniciais e não tinham obtido resposta satisfatória por insuficiente diversidade dos programas. Para tentar inverter a situação são criados três princípios inovadores da nova política do Conselho da Europa: “igualização”, “participação” e “globalização” que apostavam na educação permanente para implementar este novo sistema educativo que pretendia promover a igualdade de oportunidades, no campo educacional. Estas políticas ficaram colididas nos documentos produzidos pelo Conselho da Europa em 1970, 1977 e 1978. Para a profusão e afirmação deste termo contribuíram em grande parte documentos estratégicos e ações levadas a cabo para a sua divulgação. Referimo-nos em especial ao Ano Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida (1996) e ao *Livro Verde Irlandês*¹⁶. Também a Comissão Europeia, envolvida pelas dinâmicas operadas pela UNESCO e OCDE, promoveu e fomentou a publicação de documentos

¹⁵ O Ministro da Suécia da Educação, de então, propõe um sistema de educação mais maleável, com o simples intuito de promover a igualdade de oportunidades educativas, em completa harmonia com as necessidades do mercado de trabalho.

¹⁶ *Adult Education in a Era of Lifelong Education, Green Paper on Adult Education*, Department of Education and Science, Dublin, novembro 1998. Este documento esteve na base do *Livro Branco* e das suas considerações no âmbito na educação de adultos.

(realçamos o *Livro Branco*, com publicação em 1993, sob o título *Crescimento, Competitividade e Emprego*) e a celebração do Ano Internacional da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Outro documento que vem reforçar as conclusões e ideias do *Livro Branco* e do Conselho Europeu de Lisboa¹⁷ é o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* que vem dilatar a abrangência da aprendizagem ao longo da vida, além de favorecer todo o processo de aprendizagem, com vista à melhoria das competências. Também contempla a promoção da cidadania e empregabilidade, logo reconhece os diversos contextos não formais e informais. Neste sentido, desapareceram as barreiras conceituais entre a educação e a formação, originando à perspetivação da aprendizagem ao longo da vida como um *continuum*, pois há uma dupla consideração atemporal - aprender durante a vida (*lifelong*) e espacial e contextual que motivam a aprendizagem em todos os momentos e domínios da vida (*lifewide*). Pires (2002: 55) considera que, neste plano conceptual, registam-se e atualizam-se os três conceitos de aprendizagem: o formal, o não formal e o informal (tema que aprofundaremos mais tarde).

É neste ponto que o Memorando sobre Aprendizagem inova e assume importância, pois reconhece as aprendizagens não formais e informais, como aprendizagens essenciais para a completa inclusão do indivíduo, que até então eram pouco valorizadas e regista, ainda, a necessidade de se estreitarem laços institucionais e de existir uma complementaridade nestes domínios. Esta posição vinha já a ser defendida desde a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) que alertou para esta necessidade. A partir de então, cria-se uma nova era no seio da Aprendizagem ao Longo da Vida, já que até aqui predominavam os sistemas formais fechados da educação/formação. Porém, agora, valoriza-se a aprendizagem não formal, ou seja, aquela que ocorre fora do contexto escolar, aquela que é fonte da verdadeira aprendizagem que, juntamente, com a aprendizagem formal, encerra um manancial inesgotável de saberes importantes para a aquisição das competências. Este Memorando contém seis mensagens chave que têm como objetivo a aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2000): novas competências básicas para todos; mais investimentos em recursos; inovação no ensino e aprendizagem; valorizar a aprendizagem; repensar as ações de orientação e consultadoria; aproximar a aprendizagem dos indivíduos.

Um outro documento emanado da Comissão das Comunidades Europeias foi a comunicação *Tornar o Espaço Europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*¹⁸. Depois deste encontro, foi consensual que, de acordo com as evidentes mutações económicas e sociais e o alargamento do conceito de educação e formação, denota a urgente remodelação dos sistemas tradicionais. Havia, pois, que criar um quadro global para a educação e a formação, que se articulasse “com as políticas de emprego, integração social,

¹⁷ A aposta nos processos de aprendizagem ao longo da vida deve refletir a mudança e a alteração entre a economia e a sociedade do conhecimento.

¹⁸ Este documento resultou da conferência de Bruxelas em 2001, entre os Estados-Membros, após a consulta europeia aos organismos competentes: parceiros sociais, Parlamento Europeu, Comité Económico e Social e Comité das Regiões.

juventude, cidadania e mobilidade” (Pires, 2002: 63). O documento também pretendia e configurava a mobilidade europeia dos cidadãos, quer fosse por motivos de emprego ou de formação, daí, alertar para a tolerância, cidadania. Confluindo num todo, vem “reforçar a necessidade de criar um quadro global para a educação e a formação que se articule com as políticas de emprego, integração social, juventude e investigação” (Pires, 2002: 63).

Os marcos decisivos para a constituição da Aprendizagem ao Longo da Vida são vários: desde a índole política, ao desempenho galopante dos anos noventa e os constantes avanços tecnológicos que requeriam adaptações constantes ao mundo do trabalho e que a sociedade não estava preparada para responder, contribuindo, também, para a obsolescência das competências. Outro marco decisivo foi o Tratado de Amsterdão¹⁹, que se tornaria na linha guia, emanada da política comunitária e que regularia todas as matérias relacionadas com a educação e formação. A nível formativo e social, constituiu-se um marco decisivo a publicação do *Livro Branco da Comissão Europeia*, sob o título *Ensinar e Aprender - rumo à sociedade cognitiva*²⁰. Tornou-se, desta forma, no ponto de referência, em termos de formação comunitária, também apresentando inovações e novos desafios: centra toda a responsabilidade de formação no indivíduo e responsabiliza a capacidade de investimento na Europa que “deve investir na educação para elevar o nível de formação e de qualificação dos trabalhadores” (Comissão Europeia, 1995: 31).

Nesta compilação, constam as principais questões e as linhas a desenvolver em prol da Educação e Formação no contexto comunitário. Tendo por base as dificuldades e “crescentes mutações em curso acrescentaram as oportunidades de cada indivíduo de aceder à informação e ao saber” (Comissão Europeia, 1995: 5), há que despertar nos indivíduos a necessidade de formação e adaptabilidade constantes. Neste livro constam linhas orientadoras para que o Homem, que queira fazer parte da sociedade do conhecimento, invista na informação/formação e educação e construa o seu caminho, em termos de qualificação e promoção social, linhas que vão ao encontro das três tendências predominantes na sociedade europeia: “a mundialização das trocas”, a “aceleração da revolução científica e técnica” e o “advento da sociedade da informação”.

Agora pretende-se contrariar a tradição, despertar o Homem para a sociedade do conhecimento que é necessário acompanhar. Para tal, deve-se apostar na formação e educação, valorizar a via experiencial, os diplomas devem poder ser adquiridos sem ser através da via tradicional, percurso até então esquecido e subvalorizado e estigmatizante para aqueles que tentavam optar por essa via. Surge uma nova era e novos desafios no âmbito da educação e formação que “convida à reflexão em torno de novos modos de validação das competências adquiridas pelas vias clássicas ou outras “ (Comissão Europeia, 1995: 8). O *Livro Branco* vem propor uma nova sociedade do conhecimento, onde Édith Cresson perspetivou

¹⁹ O Tratado de Amsterdão foi assinado pelos quinze ministros dos Negócios Estrangeiros, em 9 de outubro de 1997, tendo contribuído para a Unidade Europeia, em termos de respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades.

²⁰ O *Livro Branco* foi produzido em 1995 pela Comissão Europeia com vista a produzir linhas orientadoras.

cinco linhas de ação fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida: fomentar a aquisição de novos conhecimentos com a “criação de um instrumento europeu de acreditação das competências técnicas e profissionais, apoiando-se em redes europeias de centros de investigação e de centros de formação profissional” (Cresson, 1996: 11); aproximar a escola e a empresa, apoiando-se na prossecução dos estudos, contribuindo para a validação dos saberes profissionais; lutar contra a exclusão, o facto de existir um elevado número de jovens sem qualificação é fator de desemprego e conseqüente exclusão; dominar as três línguas comunitárias, como fator de promover a comunicação e intercâmbio, quer profissional, quer escolar; tratar em plano de igualdade, pois o investimento físico e o investimento em formação, alargando estas medidas tanto ao poder público, como ao tecido empresarial, em prol dos interessados em renovar e/ou retomar a formação. Neste sentido, são, amplamente, valorizadas as aquisições de competências que promovam o “aprender a aprender”, atribuindo-se à educação e à formação o papel central, como prevenção da exclusão, fomento da empregabilidade e da racionalidade económica do mercado. O *Livro Branco* reconhece as duas vias de aquisição das capacidades: a via tradicional, sendo o diploma adquirido por via das capacidades formais de educação/formação e a via moderna, através do reconhecimento e validação das competências, recorrendo a um sistema de acreditação.

No entender de Kallen, a década de setenta foi o ponto de viragem nas políticas de educação de adultos, pois considera que existiu um “sincronismo dos três paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida” (Kallen, 1996: 17). Todas as tentativas feitas pelo sistema, na tentativa de promover a igualdade de oportunidades de educação, não tiveram os efeitos esperados, nunca se teve em conta as capacidades inatas dos alunos, havia apenas a obsessão em cumprir programas definidos e atingir os objetivos predefinidos pelo Estado. Neste contexto educacional, a educação inicial, por mais bem fundada e organizada que estivesse, nunca reconheceria a igualdade de oportunidades, de conhecimento como essenciais e relevantes para o mercado de trabalho ou para a aquisição de qualificações e/ou competências. De facto, nesta década, grande parte dos países europeus do norte estabeleceram reformas educativas essenciais, no âmbito da educação inicial²¹.

Várias são as críticas às falências dos sucessivos programas relativos à educação ao longo da vida. Estes, apesar de aplicados, nunca se revelaram muito diligentes na transposição para as políticas educativas, mesmo a UNESCO caiu nesse erro, promovendo várias Conferências Internacionais, onde se fomentou o conceito de educação permanente, mas que nunca foi, verdadeiramente, implementado, apenas vulgarizado e reduzido a simples programas de alfabetização. Por outro lado, deu-se à educação de adultos alguma visibilidade, tentando “unificar as diversas modalidades de ofertas educativas vocacionadas para os adultos que se encontram fora dos sistemas formais de ensino” (Melo, 2007). Também

²¹ Muitos países legislaram e adaptaram a sua educação para que educação inicial e educação ao longo da vida não estabelecessem um fosso conceptual, mas contribuíram para que a educação se adaptasse às necessidades do mercado de trabalho. Assim, a Alemanha (República Federal da Alemanha) publicou a *Rahmengesetz*; a França *Loi d’Orientation*; os Países Baixos *Contourrennota*; a Noruega, o relatório do Comité *Otosen* e a Suécia, o relatório da *U’68*.

o Conselho da Europa agiu dualmente. Em filosofias educativas foi, talvez, o que mais promoveu a “educação permanente”. No entanto, na aplicação e implementação dos programas educativos, o conceito inicial foi preterido e esquecido. Kallen reitera a falta de comunicação e “osmose entre a educação e formação, por um lado, e o desenvolvimento cultural e social, por outro” (Kallen, 1996: 19). Presentemente, para ascender a um emprego qualificado mantém-se a “norma”- impera a educação formal que continua com o monopólio, fruto, quiçá, do clima político e económico que se quer distanciar de políticas educativas consideradas utópicas.

A Aprendizagem ao Longo da Vida é, então, entendida como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica e/ou relacionada com o emprego” (Pires, 2002: 63). Muito mais do que uma estruturação para a vida, a Aprendizagem ao Longo da Vida assume-se como parte integrante da própria vida, dignificada em todas as dimensões - social, pessoal, profissional, comunitária; porquanto temos de entender estes espaços como dispositivos de aprendizagem, é o trabalho e a escola que mais exigem e mais incentivam a pessoa a aprender; nesta dinâmica são adquiridos conhecimentos e saberes, que num outro contexto normal poderiam ser certificados. As constantes mudanças sentidas, na sociedade portuguesa, contribuíram para alterações radicais nas políticas educativas, onde “ a construção de uma escola democrática representa um ideal de realização muito exigente em tempo, em recursos, mas talvez e sobretudo em termos de projetos e de vontades políticas, como historicamente ficou demonstrado sempre que governos e elites evidenciaram pouco apego a ideais educativos humanistas” (Lima, 2002: 132).

Sanctis (1989) questiona da viabilidade e aplicabilidade deste conceito na prática, por ser demasiado utópico: “Em tal sentido, compreende-se porque é que a educação permanente não se realizou ainda em nenhum país, ou dito de outra maneira, porque constituiu uma utopia contemporânea. O mesmo que outros princípios, por exemplo a liberdade, a justiça, a igualdade, a dita utopia tem conservado indefinidamente essa distância de realização que, por natureza é própria dos conceitos” (Sanctis, 1989: 195). Por seu turno, Faure realça a necessidade de existir um modelo educativo direcionado e que concretizasse, efetivamente, a educação permanente, numa alternativa ao modelo de educação regular: “Propomos a educação permanente como ideia mestra das políticas educativas para os anos vindouros. E isto tanto para os países desenvolvidos como para os países em vias de desenvolvimento” (Faure, 1974: 272). Já Grácio (1996) concebeu uma educação permanente para um fim específico, onde se previa preparar o homem para as constantes mutações da sociedade, logo a educação deve estar preconizada para esta necessidade de atualização de conhecimentos, já que “a educação apresenta-se como um processo contínuo e permanente, mas se a impregnação cultural apenas termina com a morte, as modalidades socialmente organizadas de promoção cultural e profissional são cada vez mais necessárias num mundo complexo e em célere mudança” (Grácio, 1996-vol.III: 107).

Apesar de continuar a existir uma ténue oscilação, segundo Carneiro (2000), aceitável pela panóplia de conceitos educacionais, produzidos ao longo de quatro décadas, entre os dois conceitos - Aprendizagem ao Longo da Vida ou Educação ao Longo da Vida, consoante a corrente (francesa ou inglesa) que fosse privilegiada, certo é que o primeiro parece ser o preferido, por ser o mais abrangente quando considera todas as aprendizagens experienciadas, independentemente do contexto, seja ele formal, não formal ou informal: a “educação tende a ser predominantemente representada como remetendo privilegiadamente para espaços sistémicos [...] de que se espera que resultem aprendizagens; ou seja, para contextos de educação formal, ou não formal, embora seja reconhecida a força e omnipresença da educação informal” (Lima, 2002: 131). É, também, o conceito que considera os seres humanos capazes de aprenderem e, em conjunto, de construírem capacidades (Lima, 2002), aproximando-se, porquanto, da corrente humanista, que prefere a expressão *Aprendizagem ao Longo da Vida*, por ser aquela que, mais estritamente, se encontra relacionada com o desenvolvimento pessoal, cultural e social. Esta tendência evolutiva, influenciada por esta corrente, tem contribuído para a emancipação e visibilidade da sociedade (Pires, 2002: 49), enquanto meio incubador das dinâmicas sociais, impulsionadoras das políticas de educação. Após muitas posições e argumentações, o termo que se apropriou e se instalou, terminologicamente, sendo sempre ele o privilegiado, em termos de conceito de educação, foi *Aprendizagem ao Longo da Vida*, pois é aquele que é mais abrangente, aquele que se desvincula das políticas educativas do estado. De certa forma, responsabiliza o indivíduo pelo sucesso, pelo empenho na sua formação e utilização das experiências na “sociedade da informação e do conhecimento” (Lima, 2002: 21). Como referimos, todas as políticas de educação de adultos, criadas ao longo das últimas cinco décadas, visaram dignificar uma parte educacional, enfraquecida e algo estigmatizante, se bem que muitas pretendem alterar esta visão. Referimo-nos, sobretudo, ao *Memorando sobre a Educação e Formação ao Longo da Vida*, ratificado em Lisboa, em 2000. Também a CONFITEA VI, realizada em 2009, tenta recriar o conceito de aprendizagem ao longo da vida, no sentido de tentar dar um novo vigor à educação e aprendizagem de adultos ao longo da vida. Esta ideia recorrente, da anterior Conferência Internacional de Educação de Adultos (UNESCO, 1997), passa a distinguir as diferentes formas e conceitos de educação: educação formal, educação não formal e educação informal.

A aprendizagem ao longo da vida é entendida como um processo contínuo que abarca duas dimensões: a temporal (*lifelong*) e a espacial (*lifewide*) e, de acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (2000), nos últimos anos, as políticas adotadas neste sentido têm contribuído para que estes conceitos se afirmem cada vez mais e sejam vistos de outra forma: a *aprendizagem formal* desenvolve-se em locais privilegiados, como instituições de ensino e formação, atribui um certificado ou diploma de qualificações, pois trata-se de uma aprendizagem intencional, com objetivos e planificações orientadas para esse fim. A *aprendizagem não formal* ocorre em contextos fora do sistema formal, como o trabalho, associações, comunidades, não originando uma certificação, porém tem uma estrutura

organizada com objetivos e planificações a sustentá-la, tendo um fim intencional. A *aprendizagem informal* é o resultado das situações de vida diárias, onde a intenção ou a estrutura não é planejada, surgindo em contextos individuais e sociais não reconhecidos. Estas aprendizagens assumem uma importância crescente, sobretudo desde a publicação do Relatório da Comissão Internacional da UNESCO (1996) - *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, que defende que a educação deverá assentar nos quatro pilares: aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conhecer; aprender a viver juntos. Afirma-se a progressiva importância destas aprendizagens na vida dos indivíduos.

A educação deve assumir-se como um todo pluridimensional, desenvolvida e atualizada ao longo da vida, onde se possa saber e pôr em prática os diferentes saberes aliados aos quatro pilares da educação/conhecimento: *aprender a ser, aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender viver juntos*. Em termos educacionais, privilegiou-se a expressão *Aprendizagem ao Longo da Vida*, por ser aquela a que tradicionalmente mais corresponde às necessidades e exigências da sociedade em mutação e, nesta nossa investigação, importa entender qual a dinâmica estabelecida entre o reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos e a construção dos princípios orientadores de uma sociedade de Aprendizagem ao Longo da Vida. Até ao presente e, considerando que o modelo de aprendizagem ao longo da vida se modela e constrói a partir de diferentes contextos, verificamos que este conceito estabelece uma relação de simbiose com o reconhecimento e validação das competências /aprendizagens dos adultos, que interagem e se completam.

Estes pensamentos pretendem acabar com determinados estereótipos, associados aos mais velhos, quando está em causa o processo de ensino-aprendizagem. Nesta situação e, concordando com Pinto (2008: 55), o que é valorizado é a capacidade de aprendizagem e, sobretudo, a memória e preterida a experiência. É urgente criar um sistema real e concreto que apoie os adultos, que anseiem e pretendam seguir um percurso de formação contínua ou de aprendizagem ao longo da vida, sem estigmas ou penalizações. Trigo (2002d), a este propósito, ainda acrescenta o problema nacional, em termos de apoio à aprendizagem autónoma, à inovação e ao empreendedorismo. Apesar de o *Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão das Comunidades Europeias, 2002: 3), emanado de diretrizes comunitárias, apelar aos Estados Membros que cumpram os princípios estipulados, não favorecer sempre a faixa etária, que pelas implicações legais da idade tem acesso direto e fácil à formação, mas olhar para aqueles que estão arredados dos benefícios de uma real aprendizagem ao longo a vida há demasiado tempo, a autora finaliza, referindo que a “Aprendizagem ao Longo da Vida é um conceito e uma prática, vertidas para um Memorando Comunitário, em que apenas se explica que neste mundo globalizado, complexo, competitivo e incerto não basta a educação e a formação inicial, isto é, aprender até aos 12/15/18 anos. É preciso não só garantir isso mas, depois, continuar a aprender cada vez mais e com maior exigência, ao longo de toda a nossa vida, porque a ciência e a tecnologia se renovam todos os dias.” (Trigo, 2002d: 33).

1.1.2 - Os pensamentos que influenciaram a educação de adultos

Falar e refletir à volta da temática da educação de adultos é complexo e abrangente, pelas relações que estabelece entre correntes pedagógicas diversas e perspetivas filosóficas. A década de sessenta, do século XX, foi profícua para a andragogia e educação de adultos, onde as filosofias remanescentes ligadas à educação de adultos moldam conceitos, no sentido de discernir as especificidades que separam a atitude pedagógica da atitude andragógica. As correntes filosóficas adstritas à educação de adultos são várias e de várias mediações: influências humanistas, de cariz pragmático, a educação liberal, outra com alicerces marxistas e, por último, a que mais marcou os pensadores europeus, a pedagogia crítica.

A escola humanista ou o modelo andragógico, tem as suas raízes na Antiguidade Clássica, sobretudo em Aristóteles. Todo o ser humano procura invariavelmente e individualmente a felicidade. O seu ponto máximo é durante a Renascença como reação com o modelo medievalista e religioso, que tendia a negar a individualidade, a atuação ética do Homem, ao afirmar a aceitação e conceptualização deste, como ser capaz da arbitrariedade e individualidade. As perspetivas desta filosofia valorizam e realçam a tónica da educação, que pretendem o desenvolvimento individual de cada um e o alcance da supremacia, no cumprimento do objetivo educativo. Para Aristóteles, o bem supremo era o alcance da felicidade, só possível através da permanente atualização da ação política e moral. Esta abordagem educacional centra-se na aprendizagem autodirigida, tendo como principal teórico Brookfield. Ainda aqui, há a destacar autores que valorizaram o conceito de andragogia, como Malcolm Knowles (com o conceito de andragogia e autonomia do educando), Abraham Maslow ou Carl Rogers.

Vai ser Carl Rogers que cria o conceito mais famoso desta pedagogia de adultos: centra o seu trabalho na terapia da autodireção, favorecendo o autodesenvolvimento. Por outro lado, Maslow hierarquiza as necessidades humanas²² de forma piramidal, estipulando as de autorrealização, no topo. Considera a procura de satisfação como sendo o culminar de desenvolvimento humano. A educação humanista influencia todos os níveis de escolaridade, vendo o ser humano como um ser aberto aos constantes processos de aprendizagem e permeável à mudança, sentindo uma constante e continua necessidade de se atualizar e aprender. Deste modo, todo o processo de ensino-aprendizagem se centra no educando, valorizando-o, relegando para segundo plano os conteúdos a transmitir, que não são um fim em si, apenas um meio, para desenvolver os objetivos educacionais. Neste sentido, o educador é um guia, a ele cabe a condução do processo de ensino-aprendizagem e das experiências consideradas importantes. Nesta conceção filosófica, o adulto é dono e condutor das suas aprendizagens, a ele cabe a gestão dos seus conhecimentos, o que leva Carl Rogers a defender que a aprendizagem feita através descoberta “é a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento” (Rogers, 1985: 249). Mas para que

²² Maslow cria a pirâmide das necessidades humanas, sendo a base preenchida pelas necessidades fisiológicas, de seguida apresenta as de amor; as de estima e, no topo, as de autorrealização.

haja aprendizagem efetiva tem de haver predisposição para tal, ou seja, a motivação, já que o ato de aprender tem de partir do sujeito, como atitude voluntária. Embora os humanistas considerem o ser humano um todo e com tendência para aprender, também subsistem algumas fragilidades: “A Andragogia tal como a psicologia humanista, tão somente presume que indivíduos autorrealizados conduzam automaticamente a uma sociedade melhor, isto é, a um melhor ambiente que, por sua vez, facilita a sua autorrealização” (Alcoforado, 2008: 97).

O pragmatismo ou a corrente progressista foi bem aceite nos Estados Unidos da América. Na sua essência, deve-se analisar tudo e resolver todos os problemas, pois é sempre necessário agir, se não se agir não se aprenderá. São principais teóricos Dewey²³, Lindeman, ou Kurt Lewin. O contexto do avanço industrial criou uma classe de trabalhadores que tinha de responder às exigências laborais com competência e adaptabilidade constantes, tendo necessidade de acompanhar o desenvolvimento económico e tecnológico, em constante mutação e evolução. Esta corrente foi bem aceite nos inícios do século XX, nos Estados Unidos, com o fenómeno da imigração, sobretudo para as periferias industriais das metrópoles. Neste sentido, houve medidas que se promoveram, no âmbito da educação de adultos, sobretudo ao nível da integração dos trabalhadores: promoção da língua do país de acolhimento e qualificação profissional; promovia-se a democracia, a cidadania, a integração social do indivíduo trabalhador - quanto mais integrado e «formatado» com os ideais aculturados estiver o indivíduo, melhor trabalhador será.

Dewey, como teorizador progressista, considera que “só numa sociedade democrática a educação se generalizará e que só através da educação é possível a construção e a consolidação da democracia” (Bergano, 2002: 54). Este pensador revoluciona as teorias da educação ao propor a “centralização do ato educativo na aprendizagem dos alunos e porque enunciavam a assunção convicta de que apenas existe aprendizagem, quando existe atividade e experimentação” (Alcoforado, 2008: 89). Para o pragmático Dewey, será o professor que deverá confirmar se estão criadas todas as condições para o adulto aprender, partindo das suas experiências e, mais tarde, usando-as, novamente, para progredir e conceber formas de continuar a aprender ao longo da vida. Para a educação de adultos, a corrente progressista atribui grande valor às instituições extraescola: a família, as comunidades, as organizações, o trabalho são nichos de potenciais meios educativos, transmitindo e concorrendo para a educação, para os valores, para o conhecimento. Neste contexto, o educando ocupa um lugar de destaque no processo educativo, os seus interesses e experiências são valorizadas, tendo o educador como organizador e avaliador do processo. Em suma, aprendia-se através da experiência e criavam-se bases para desenvolver a aprendizagem ao longo da vida.

Dewey entendia a educação como uma chave para a evolução do indivíduo e progressão da sociedade. Para este pensador, todas as pessoas são capazes de aprender e progredir ao longo da vida, fazendo uso das experiências individuais, sendo por isso condições

²³ Apesar do filósofo com ideia progressistas, John Dewey, nos anos 60, não escrever nada acerca da educação de adultos, está na génese do pensamento sobre a educação de adultos. Acreditava que a melhoria de qualificações acrescentaria algo à sociedade, dando origem a uma mudança social. Assim, as situações de vida (pessoais, profissionais, sociais) seriam potenciais nichos educacionais.

potenciadoras de educação e progressão. Porém, com Knowles ficou popular a andragogia, por centrar o processo educativo no aprendente, distanciando-se da pedagogia que encara o aprendente como um sujeito completamente dependente do professor, pois é ele que decide que conteúdos devem ser apreendidos e de que forma. Por seu turno, na andragogia, o aprendente tende a autodireccionar a aprendizagem, para a focar em si próprio e, desta forma, exteriorizar as competências e saberes adquiridos. Cria-se, assim, uma autonomia centrada no sujeito que aprende e que tende a mostrar o que sabe, através das experiências acumuladas. O único papel do professor/ educador será o de ajudar, como refere Jarvis (2001), os aprendentes a descobrir as suas necessidades de aprendizagem, de modo a poderem melhorar as suas competências.

A educação liberal é aquela que maior tradição tem no mundo ocidental, remontando as origens à Antiguidade Clássica, bebendo nos métodos da Idade Média e contributos dos pensadores cristãos. Os principais teorizadores foram Mortimer Adler, Mark Van Doren, entre outros, defendendo a premissa de que deve ser valorizada a simples procura do conhecimento, não interessando a utilidade da mesma, só importando a aquisição do conhecimento. Preconiza-se uma educação intelectual e racional, que aspira destacar o indivíduo possuidor do maior número de informação, para que ascenda ao estágio da sabedoria. O objetivo do educador liberal é fomentar a informação e conhecimento, para levar ao completo entendimento, discussão de factos e a capacidade de comunicação, devendo existir um verdadeiro entendimento dos factos. Esta corrente pode contribuir para o desenvolvimento da educação de adultos, na melhoria de valores e no exercício para a cidadania.

A educação behaviorista, ou comportamental, é aquela que talvez seja a mais recente, em termos cronológicos: nasceu na década de vinte, do século XX, com Watson; baseando-se nos trabalhos de Francis Bacon²⁴ e John Locke, onde o empirismo científico assume papel relevante. Mais tarde, o positivismo do século XX fez da filosofia behaviorista, uma parte integrante da Psicologia, tendo como principais impulsionadores, além de Watson ainda Thorndike²⁵: todo o comportamento é uma resposta face a um estímulo, em dada situação. Esta corrente destacou o Homem como sendo controlado e condicionado pelo ambiente envolvente, numa perspetiva educacional. Cabe pois, ao educador criar todas as condições para a promoção da aprendizagem e para que o educador tenha o comportamento desejado. Nesta filosofia, o educando tem um papel bastante ativo, pois ele tem de atuar para demonstrar a mudança de comportamento e consequente aprendizagem. Desta forma, os seguidores do behaviorismo defendem que os resultados da aprendizagem podem, assim, ser aferidos de forma precisa, tornando operacionais e mensuráveis os objetivos delineados.

²⁴ Francis Bacon (1561-1626) pretendeu criar um novo método de estudo dos fenómenos. Tudo se devia basear na observação e experimentação, usando para tal o método indutivo.

²⁵ Para Thorndike, a aprendizagem é um processo associativo onde o organismo perante um estímulo faz a conexão entre ele e a resposta, ou seja, a aprendizagem seletiva. Para Abreu (1979: 13), a aprendizagem seletiva é o processo onde as respostas têm como representação a satisfação das carências do organismo, que constituem a situação (S), onde foram executadas respostas (R), perante elos ou conexões (S-R), mais fortes do que as respostas fracassadas.

Outra escola - a educação radical ou crítica, que para Finger e Asún será a mais importante escola do pensamento da educação de adultos, ao assumir que o “progresso humano é resultado da relação dialética entre, por um lado, a evolução da infraestrutura - os meios de produção, o desenvolvimento económico e o progresso técnico-científico - e, por outro lado, a evolução da superestrutura - as relações (de poder), as instituições, as ideologias e as normas culturais” (Finger e Asún, 2003: 73). A educação radical ou crítica, nasce da década de setenta, do século XX, como reação ao contexto político da América Latina e nos movimentos das campanhas de alfabetização brasileiras e chilenas. Teve em Paulo Freire o principal teorizador, com a publicação da obra *Pedagogia do Oprimido*. À luz da perspectiva radical, pretende que os cidadãos se consciencializem das políticas e, posteriormente, se mostrem capacitados para terem papel ativo nas transformações sociais. Neste contexto, a educação encerra modelos utópicos, de igualdade social, pretendendo gerar mudanças ao nível económico e social, aproximando-se do socialismo marxista (quando questiona a verdadeira função da escola, considerando-a uma forma requintada de influência perniciosa, nas sociedades industrializadas), ou até mesmo, da tradição anarquista (opondo-se à escola pública, enquanto instituição com determinadas atividades sociais). Apenas se quer formar indivíduos livres, capazes de escolhas responsáveis e com participação ativa na sociedade, com vista não só ao desenvolvimento individual, mas também ao da própria comunidade, ao valorizar a transformação social, só possível através da aquisição de saber/educação.

A corrente de pensamento que talvez tenha marcado mais a educação de adultos foi a pedagogia crítica, que se inspira na Escola de Frankfurt²⁶. Neste sentido, os seus defensores não se preocupam com a forma como os conhecimentos são transmitidos, mas sim com o processamento que deles se faz, ou seja, os recetores devem ser estruturadores críticos do conhecimento adquirido. Este processo facilita e desbrava caminhos, visando a autonomia e a configuração de uma identidade própria e inalienável. Baseando-se nos traços racionais e progressista dos iluministas, o Homem é incentivado a pensar, a equacionar, a desbravar o caminho do conhecimento e da tradição do conhecimento. Esta escola propunha a substituição da razão experimental pela interpretação hermenêutica, ambicionando o Homem, não a uma explicação racionalista do conhecimento, mas à participação ativa no conhecimento para o pode validar. Passado o pessimismo característico da primeira fase desta corrente, surge Jürgen Habermas, também pertencente à escola de Frankfurt e que propõe uma epistemologia alternativa à positivista, desenvolvendo a teoria da ação comunicativa. Esta teoria pretendia validar a interação criada pelo diálogo entre indivíduos, para surgirem condições emancipatórias a vários níveis, que levem ao desenvolvimento individual e coletivo.

²⁶ Na escola de Frankfurt, na 1ª metade do século XX, reuniu-se um grupo bastante especial de professores e pensadores - Adorno, Marcuse, Fromm, Horkheimer, todos eles críticos do Iluminismo, aproximando, por isso, as suas teorias do marxismo e culpabilizando os avanços tecnológicos do empobrecimento do ser humano, porque “trocavam as anteriores verdades reveladas por um culto ao progresso, que tudo sacrifica, em nome de uma racionalidade científica supra-humana, contribuindo para a construção de uma sociedade unidimensional” (Alcoforado, 2008: 98).

Todas as correntes são importantes, tendo contribuído cada uma à sua maneira para a creditação e aceitação holística da educação de adultos. Se por um lado, a filosofia humanista valoriza o conceito de andragogia, como sendo o modelo ideal para a educação de adultos e aprendizagem autodirigida, a corrente pragmática prevê a responsabilização do trabalhador, por ser detentor de uma maior formação, adaptando-se, continuamente, a novas situações. Neste sentido, uma maior formação e integração na sociedade contribuem para uma democratização da sociedade, no acesso ao saber e à igualdade de oportunidades, onde todos os contextos de ação dos adultos são reconhecidos. Já a corrente liberal pretende, num contexto dialético, a aquisição de conhecimentos e, por conseguinte, a informação e aquisição de capacidades reconhecidas a vários níveis, defendendo que a formação é essencial, para qualquer pessoa e pretendendo-se, com tal axioma, a democratização do ensino e dos percursos escolares. Ao invés, a corrente behaviorista, pretendendo entender o Homem determinado pelo ambiente em que se encontra inserido, prevê que o educando aja de acordo com determinadas respostas e perante estímulos, com vista à alteração de uma situação. Para vários autores, a corrente mais adaptada à educação de adultos será a corrente radical ou crítica, por se assumir como “um processo que facilitará a construção de caminhos próprios, que conduzirão ao desenvolvimento e à autonomia, visando a construção de uma cidadania plena” (Caramujo, 2003: 29).

1.1.3 - O papel das Conferências Internacionais de Educação de Adultos na génese da Lifelong Education

A importância concedida à problemática da educação de adultos teve o seu processo evolutivo, acompanhando as diversas fases da história contemporânea e respetivos períodos políticos conturbados, ou de maior acalmia. Consideramos, pois, necessário fazer um pequeno périplo histórico, pelos momentos mais marcantes e relevantes, a nível português e mundial, para se entender e contextualizar a educação de adultos, que acompanha as exigências do indivíduo hodierno, revelando as exigências da comunidade e do próprio indivíduo, que pretende afirmar-se na sociedade, cada vez mais desafiante.

Na verdade, “O carácter rural e pouco industrializado do nosso país, assente numa cultura oral e em técnicas de produção arcaicas, onde por isso a leitura e a escrita não constituíam necessidades fundamentais e, por consequência, não se exigia ao Estado o desenvolvimento de uma verdadeira educação/formação (de crianças, jovens e muito menos de adultos e idosos)” (Silvestre, 2003: 110), contribuíram para o atraso cultural, social e político de Portugal relativamente aos seus homólogos europeus. A I República (1910-1926), defendendo as ideias positivistas e iluministas, empenhou-se, fortemente, em alterar o rumo da educação e formação, em Portugal. Alterou a escolaridade mínima obrigatória, passando-a de quatro para seis anos. A educação de adultos também teve o seu lugar privilegiado com as

associações populares e as «escolas móveis», mas o movimento militar que daria origem à II República (1926-1974) e que implantaria a ditadura de perfil fascista, corporativista e autoritário - o Estado Novo, acabaria com tão nobres aspirações. Só a partir da Segunda Guerra Mundial é que se assistiram a algumas mudanças, apesar de fracas e que serviram para harmonizar a imagem de Portugal perante o resto do mundo, mas, nesta fase, assistiu-se a uma abertura ao capitalismo estrangeiro, com o investimento em fábricas portuguesas que requeriam uma mão-de-obra qualificada e alfabetizada. Porém, o “número de analfabetos (40%), de acordo com as estatísticas, fazia de Portugal um país muito subdesenvolvido e mal aceite no mercado internacional” (Melo & Benavente, 1978).

Nesta fase da história, era necessário preparar a população ativa para a reconstrução da Europa. O mundo ainda acordava do flagelo social, cultural e político, que fora a Segunda Guerra Mundial e havia que encontrar um memorando de entendimento que promovesse a paz mundial. Nasceu, pois, a par da UNESCO²⁷ (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o modelo da educação permanente que veio substituir o modelo escolar, tendo sido reconhecida a educação primária como gratuita e obrigatória, inteligíveis na Carta Internacional de Direitos Humanos. Nela figuram realidades há muito ansiadas, como a da educação para todos, de modo gratuito e obrigatório e, ainda, a não discriminação na educação, seja sob o signo do género ou raça.

O contexto económico e social, dos países devastados pela guerra, obriga à urgente reconstrução das mais básicas infraestruturas e havia que reconstruir, recorrer a mão-de-obra barata, mas analfabeta; milhares de adultos e jovens, sem saber ler nem escrever, possuídores de muitas competências de trabalho, mas excluídos devido à escolaridade, contribuíram para reconstrução de uma Europa em ruínas. Poder-se-ia perder mais tempo na reconstrução e avanço civilizacional e hipotecar a humanidade, pelo simples facto de os trabalhadores serem, socialmente excluídos, pela questão do analfabetismo? Certamente que, apesar de carecerem de habilitações, estes trabalhadores eram detentores do saber fazer e, ao serem postos à prova, demonstraram capacidades e conhecimentos. Havia, pois, que lhes reconhecer o valor, reconhecer as suas competências adquiridas e validá-las em contexto próprio. Para a UNESCO, a educação de adultos passou a assumir-se como “um movimento social: deve fazer-se uma educação permanente para o desenvolvimento da sociedade, de modo a que o progresso técnico e cultural beneficie todos os seres humanos” (Finger, 2005: 18).

Neste período delicado, a nível histórico-social, prepararam-se e realizaram-se várias conferências, por iniciativa da UNESCO, que visaram consolidar e firmar a temática da educação de adultos. A intenção da UNESCO, em reunir, periodicamente, os líderes mundiais

²⁷ A UNESCO foi fundada em 1945, como parte especializada da ONU, para a Educação, Ciência e Cultura, visando um objetivo central “construir a paz no espírito dos homens, através da educação, da ciência, da cultura e da comunicação”. Sempre foi preocupação especial da UNESCO o empenhamento, na divulgação e proteção da educação de adultos. O seu papel fundamental é alfabetizar, tanto crianças, como adultos e jovens, através da educação formal e não-formal. Esta instituição admite a alfabetização como um instrumento primordial e fundamental, para a aprendizagem, pretendendo-se, pois, cimentar a competência para ensinar e a necessidade de alfabetizar.

e as organizações não-governamentais, com experiência em educação de adultos, teve apenas um único objetivo: “reatualizar as finalidades e objetivos, sinalizar e sistematizar diferentes formas de ação, novos métodos e técnicas, identificar ou construir formas inovadoras de avaliação, sintetizar investigações e o conhecimento construído” (Alcoforado, 2008: 36). Além desta finalidade, mais técnica, serviram também, para entender a dinâmica mundial, no âmbito da educação de adultos, ao longo das décadas.

A primeira conferência realizou-se em Elsinore, na Dinamarca, em 1949. Após tão dramático cenário, recentemente vivido, a *I Conferência Internacional de Educação de Adultos* realiza-se num cenário ainda conturbado e indefinido, mas, a partir deste momento, passa-se a dar mais atenção à realização de encontros e seminários. O areópago recomenda, ainda, a compreensão ecuménica e internacional, promovendo pesquisas na temática da educação de adultos (Martins, 2009). Nesta cimeira, defendeu-se que se deve ir ao encontro das necessidades e aspirações de cada pessoa e de cada grupo. No plano metodológico, vem revolucionar a dinâmica e estrutura do ensino, criando-se uma nova visão que se contrapõe ao modelo clássico. Os programas escolares são relegados e parte-se para situações concretas, onde os programas são atuais e de interesse dos adultos que assumem uma atitude proativa na resolução de problemas. Tenta-se, com esta lógica, aproveitar os métodos, escandinavo e anglo-saxónicos, onde é suprimida a hierarquia professor-aluno²⁸. Era urgente investir em formadores/educadores, com saberes e competências específicos, capazes de estimular e de corresponder aos anelos do público, com o qual iriam trabalhar. Havia nascido a crescente preocupação e constantes estratégias de implementação da questão da alfabetização. Porém, neste momento, embrionário e mais virado para a consciencialização cívica, o mundo necessitava de ser alfabetizado e urgia ensinar a população mundial a ler, a escrever, a contar. Em 1955, Kempfer expõe o conceito *Lifelong Education*, apesar de, nesta época, este conceito ter sido mal interpretado e aceite, só mais tarde, na seguinte conferência de educação de adultos, é que se voltou a debater o tema e a tratá-lo como um conceito mais global e plural (Osorio, 2003: 17).

A segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos realizou-se em Montreal, no Canadá, em 1960, subordinada ao tema *A Educação de Adultos num mundo em transformação* e sob a premissa da globalização e mudanças radicais, a nível económico, político e social. Nesta fase, surgiram novos dados históricos e sociais, tomando-se consciência de que o progresso científico e tecnológico tanto pode conduzir ao desenvolvimento social e ao bem-estar, como ao aniquilamento da espécie humana, pelo que, devido aos acontecimentos recentes que esta década revelara, o mundo pedia que a educação de adultos fosse um prenúncio de educação para a paz²⁹. Vivia-se a Guerra Fria³⁰,

²⁸ Seguiu-se de perto o estudo Fernando Henrique Belchior, *Educação de Adultos e Educação Permanente e realidade portuguesa*. Livros Horizonte e o estudo de José Ribeiro Dias (1999). *A Educação de Adultos - Introdução Histórica*. Universidade do Minho.

²⁹ Fernando Henrique Belchior refere-se a dois vetores que conduziram os trabalhos da conferência. Entenda-se o primeiro vetor como um apelo ao entendimento internacional: “Um primeiro vetor, exigido pelo entendimento internacional, configura a educação de adultos como uma educação para a paz, de modo que há que estimular a simpatia e a compreensão entre os povos e as nações” (1999).

uma eminente guerra nuclear entre o Ocidente e a potência de leste e os seus países satélite, mas urgia a erradicação do analfabetismo. De modo a que fosse mais célere o entendimento entre os povos e a mudança consciente no progresso científico e tecnológico, em países como a França, Inglaterra e Itália, durante as décadas de 50 e 60, tentou-se promover o bem-estar social, investindo em sectores essenciais de desenvolvimento económico e social: a educação, emprego e saúde (Martins, 2009: 33). Esta *II Conferência Internacional de Adultos* revelou avanços decisivos e significativos para a educação de adultos. Nela são apresentados os fundamentos e estruturas basilares - da educação permanente, que deveria ser auxiliada pelo papel ativo do Estado, enquanto promotor da educação. Pretendia-se, no fundo, aproveitar o avanço científico e tecnológico, para promover o bem-estar e desenvolver todas as manifestações artísticas, culturais e técnicas e pô-las ao serviço da Humanidade, para que cerceiem as desigualdades sociais entre o rural e o urbano. Todos têm direito às mesmas oportunidades e estas devem ser difundidas e apoiadas. Para tal abrangência e difusão, deve-se fazer uso das tecnologias e avanço, sobretudo, dos meios de comunicação, quer seja o cinema, rádio ou televisão. Todos deveriam dar o seu contributo para a erradicação do analfabetismo, quando estiverem envolvidos adultos e jovens. Estas aspirações não tiveram os resultados pretendidos, pois a evolução só teve efeitos notórios nos países mais desenvolvidos, aqueles que já tinham acesso a uma panóplia de progresso tecnológico, os mais desfavorecidos não viram estes avanços. Desta conferência, resultam mesmo recomendações, com o intuito de promover o entendimento entre raças, a paz mundial, a partilha de tecnologia entre os mais ricos e os mais pobres. De facto, o analfabetismo é visto como sinónimo de miséria, um país que apresente uma taxa de analfabetismo elevada é sobremaneira miserável. Este papel essencial de luta contra o analfabetismo, cabe ao Estado, o Estado Providência, que tem todo o interesse em erradicar o analfabetismo e todos os dramas dele decorrentes. Passados cinco anos desta Conferência, a UNESCO promoveu um encontro mundial de Ministros da Educação, em Teerão, para discussão do conceito de Alfabetização Funcional, que, no entender de Faure, “constituía um empreendimento original, que devia ser considerada como uma contribuição muito construtiva, na reforma dos sistemas de educação” (Faure *et alii*, 1974: 223), exigência da sociedade para um completo desenvolvimento e sustentabilidade (Castillo; 2010: 87).

Relembremos que se caminhava a passos largos para a dita “Guerra Fria” e para o conflito mundial a alta escala, causando o aniquilamento da espécie humana.

³⁰ Durante as décadas de 50 e 60, o mundo assistiu a vários cenários bélicos: o início das guerras de independência nas colónias africanas contra o domínio das metrópoles europeias: caso da guerra da Argélia; e um constante medir de forças entre os EUA e a URSS. No caso da revolução cubana, da guerra da Coreia do Norte que tentava a anexação da Coreia do Sul e, ainda, na guerra do Vietname. Em todos estes momentos marcantes e históricos da Humanidade, vemos um constante ensaio do poderio militar, entre os Estados Unidos da América e a URSS. O primeiro adverso à ameaça de dominação comunista e, o segundo, tentando criar países satélite de um comunismo emergente e abrangente. Estas posições, das consideradas superpotências, provocaram uma corrida desenfreada a um armamento nuclear, contribuindo para uma permanente tensão política e social. Mais tarde, tentando acabar com estes problemas políticos assinam-se tratados militares, entre os países alinhados da NATO (por sua vez, os países apoiantes das políticas dos EUA) e os restantes, apoiantes das políticas da URSS, que haviam assinado o Pacto de Varsóvia.

A *Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos* realizou-se em Tóquio, em 1972, nascendo da premissa de que a educação de adultos necessita de ultrapassar a “era artesanal” (Belchior, 1989), de modo a, desempenhar um papel ativo e estabilizador no desenvolvimento. As temáticas centraram-se sempre em assuntos concernentes à alfabetização: modos de erradicar a educação como sendo um processo permanente e através da qual, cada ser pode compreender as mutações sociais e melhorar a qualidade de vida. Entendia-se que a partir da educação de adultos, pode ascender-se à paz, ao processo democrático da sociedade, ao desenvolvimento e entendimento entre as partes, aumentar as condições capitais de cada indivíduo e, dele, na sociedade, contribuindo para o avanço e progresso. Entendeu-se a educação de adultos como uma forma essencial de educação permanente e de reforço da democracia. Existiam obstáculos que impediam e limitavam a implementação das políticas de educação de adultos. Tomou-se, pois, consciência que todos deveriam ter acesso a aprender e não deveriam ter qualquer impedimento em aumentarem as suas qualificações, nem de ordem financeira, nem logística, já que a supressão do analfabetismo é um fator fundamental para o desenvolvimento de um povo.

Os anos 60 ficaram marcados por grandes manifestações e turbulências, ao nível social, nomeadamente, estudantil. Os mais importantes ocorreram em França, em 1968, mas, também, em Portugal, a conhecida crise académica deixou marcas, ao nível político e social. A revolta contra a guerra colonial fazia as suas «vítimas». Referimo-nos aos milhares de jovens que, como mote de rebelião, procuraram noutros países uma vida decente, uma viagem certa e destino incerto, mas a forma encontrada de fuga à Guerra Colonial e à ditadura, marcando, desta forma, as políticas sociais e alertando para a emergência de novos problemas. O destino dos nossos emigrantes, da década de sessenta, foi, sobretudo, a França e Alemanha Ocidental: pessoas, na sua maioria, sem qualificação, algumas delas até analfabetas, que se sujeitaram a condições de trabalho precárias, salários irrisórios e sem qualquer estabilidade, não tendo, por isso, direito a residência permanente. Este século ficou, também, marcado pela realização do Concílio Vaticano II, promovido pelo Papa João XXIII, que promoveu a abertura progressiva da Igreja ao mundo, a adaptação das reformas à sociedade de então e outras transformações dogmáticas e ecuménicas.

Nesta conferência reconheceu-se que existe um “quarto mundo no interior dos países desenvolvidos, constituídos por comunidades isoladas” (Belchior, 1989), que se mantêm à margem da educação, do acesso à informação por serem emigrantes, deficientes, idosos ou marginalizados. À medida que a sociedade coloca novos desafios à educação e esta contribui para a melhorar, há que não omitir que existem comunidades onde a informação não chega. O papel da educação deve basear-se na sua interação com o desenvolvimento económico, já que ambos ganham, com a melhoria do conhecimento e com a alfabetização de adultos, pois adquirem competências relevantes. Este tema torna-se tão mais importante que, no ano anterior, a UNESCO havia criado uma comissão - *Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação* - onde seis especialistas se dedicam a redigir um relatório acerca do estado da educação. Conduzidos por Edgar Faure (Cabete, 2006), este relatório,

denominado *Aprender a Ser*, representa um ponto de viragem acerca do tema da educação “por contrapor um processo de aprender a ser, que ocorre ao longo da vida, a um processo de mera acumulação de conhecimentos, que ocorre num espaço definido e num tempo pré-determinado” (Canário, 2001). Neste sentido, surge, também, pela primeira vez, a referência da igualdade de género, o igual acesso das mulheres à educação e alfabetização, bem como o aparecimento de termos como educação extraescolar e o abandono escolar de crianças e jovens, que mais tarde serão adultos e que necessitarão de «educação», já que a não tiveram em crianças.

Em Março de 1972, em Havana, realizou-se o Seminário latino-americano restaurando, novamente, a noção da década anterior: a da funcionalidade, ou seja, a ideia da alfabetização funcional, onde cada adulto tem necessidades, na aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo. René Maheu, Diretor Geral da UNESCO na época, também reconhece que a funcionalidade, em sentido amplo, traduz a vocação humanista da organização. Em 1976, realiza-se em Nairobi, a Conferência Geral da Educação, centrando-se os trabalhos no termo *educação de adultos*, que indica a súpula dos processos educativos, métodos formais ou informais, quer estes se desenvolvam em escolas, universidades ou similares, podendo, posteriormente, associar-se a uma aprendizagem, onde as pessoas consideradas adultas, desenvolvam capacidades e aumentem conhecimentos, contribuindo para um conseqüente aumento e melhoria das qualificações. Havia começado o processo de descentralização do sistema tradicional de ensino - desloca-se da escola para a vida.

Durante estes anos, considerados “os anos dourados” (Alcoforado, 2008: 45), o mundo viveu num premente expansionismo económico, com uma evidente transformação tecnológica. Desta forma, também a educação não podia ficar em permanente marasmo, a evolução contribuiu para a questionação do modelo escolar, escolhido pelas sociedades estáveis (Nóvoa, 1997b) e, abrindo a cisão, cada vez mais evidente, entre este modelo e aquele em que a educação de adultos se revê. A esta conferência deve-se aquilo que hoje entendemos por educação de adultos. Esta expressão “denota o corpo total dos processos educativos organizados, sejam quais forem os conteúdos, nível e método, porque são formais ou informais em escolas, institutos e universidades, assim como uma aprendizagem mediante a qual as pessoas, consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as capacidades ou comportamentos, na dupla perspetiva do desenvolvimento social, económico e cultural independente e equilibrado” (Osorio, 1997: 235).

A *IV Conferência de Educação de Adultos* realizou-se em Paris, em 1985, sob a premissa *Aprender é a chave do mundo*. Vem contribuir com algo importante para a educação de adultos, pois, a partir daqui, ela é reconhecida como importante e indispensável na educação, inserida no contexto da educação permanente - deslocaliza-se o polo da escola para a vida (Fernandez, 2005). Emerge um novo conceito, de que a educação de adultos não deve ser encarada como uma ostentação e luxo exclusivos de algumas pessoas, mas uma necessidade permanente, podendo, e devendo, pois durar toda a vida (Osório, 2003). Neste aspeto, anuímos com Alcoforado ao defender que o homem é o agente da sua própria

educação, através das suas ações e reflexões (Alcoforado, 2000a: 50). Esta conferência reconhece, ainda, o direito a aprender como um desafio da própria humanidade, “o direito a aprender a ler e escrever, o questionar e o analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas” (Martins, 2009: 82).

Começam, então, a delinear-se o conceito da educação permanente que se encontra, estreitamente ligada à educação de adultos, não só, como uma urgência social, mas também individual, já que o universo da educação permanente é abrangente e pretende abarcar todas as formas de educação a toda a população, pois todas as idades da vida necessitam de se manterem atualizadas e adquirirem novas e completas competências, onde possam dar respostas à sociedade globalizante. Recomenda-se que seja introduzida a questão da andragogia, nos *curricula* escolares do ensino superior, de modo a ampliar a importância da noção de educação permanente. Fala-se, também, na questão do acesso das mulheres à educação e das medidas tomadas, no sentido de erradicar o analfabetismo, no seio do grupo feminino. Outro conceito defendido foi o acesso à educação permanente. Independentemente da idade, a todos deve ser salvaguardado o pleno direito à cultura e educação.

Ainda se aborda a relação entre a educação formal e não formal, sendo discutidas as medidas que deveriam ser tomadas, no sentido de alterar a visão que a maioria da sociedade tem, relativamente, à educação não formal. Ela “não é respeitada pela escola, não é vista como um elemento didático importante” (Martins, 2009: 90). Nesta Conferência surge uma nova preocupação semântica - o «analfabetismo funcional», já referido em conferências anteriores, defendendo que o indivíduo não pode restringir-se ao simples ato de saber ler e escrever, mas tem de entender o que lê e o que escreve. Para Freire (1999: 43), o analfabetismo funcional condiciona qualquer ser humano, no entendimento que este faz do mundo que o rodeia, de ter opinião crítica e de ter uma opinião proativa no meio social. O mesmo autor defende, ainda, que (Freire, 1999: 43) a “alfabetização não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a palavra, criadora da cultura”. Para a UNESCO, um analfabeto funcional é aquele que possui menos de quatro anos de estudo, então, aprender não é um luxo, mas sim, um direito para a própria sobrevivência da humanidade e satisfação do desenvolvimento humano, melhoria das condições de trabalho e equidade de género. Em 1990, realizou-se na Tailândia, em Jomtien, a Conferência Mundial de *Educação Para Todos*, que comprometeu os participantes, na implementação de uma oferta de educação básica para todos, satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem.

Na *V Conferência Internacional de Adultos*, da UNESCO, realizada em Hamburgo, em 1997, ancorou no tema: “*Aprender em Idade Adulta: uma chave para o século XXI*” e a ordem de trabalhos centrou-se, novamente, no conceito da educação de adultos. Os países conferencistas comprometem-se a construir um sistema público de educação de adultos, “entre outros princípios enunciados, reconhece a importância formativa de todas as experiências de vida, consagra a indispensabilidade do reconhecimento social e institucional destas aprendizagens e incentiva à procura de métodos de avaliação que lhes possam dar

visibilidade” (Alcoforado, 2001b: 69). A noção de envelhecimento paira na sociedade e a população mundial apresenta números assustadores de idosos, sem haver a «reposição» de jovens, mas estes idosos podem contribuir muito para o desenvolvimento da sociedade e para uma educação para a cidadania. Todos os seres humanos devem ter o mesmo direito de acesso à informação e igualdade de oportunidades, na educação, sobretudo as mulheres, para que possam contribuir de forma sustentável, na tentativa de resolução dos problemas que a humanidade enfrenta. O isolamento social promove o isolamento de informação e de decisão/conhecimento, conduzindo a um aumento da segregação de género. Nesta conferência, pela primeira vez, abordou-se o tema da mulher na sociedade, a violência doméstica, a alfabetização das mulheres. Estas assumiram, paulatinamente, um lugar de destaque na sociedade, mas nem sempre aceite ou consensual e, numa sociedade, em constante mutação há que adequar a comunidade aos sinais dos tempos.

Deste modo, a V Conferência alertou para a necessidade de se apostar no mercado de trabalho qualificado, na diversidade dos conteúdos na educação de adultos, na promoção e valorização da aprendizagem no local de trabalho, na igualdade de emprego, na adoção de programas de aprendizagem adaptados à especificidade cultural e de género, promoção das bibliotecas e instituições culturais, desenvolvimento das novas tecnologias e na devida e justa promoção e acesso dos adultos, entre outros. Nascia, desta forma, o conceito de educação não formal, chamando-se à atenção para a educação de adultos e educação não formal como elementos indispensáveis para a educação ao longo da vida. Os dois documentos que resultaram, no final da conferência, enfatizaram a educação de adultos e a educação ao longo da vida, como ferramentas fundamentais, para responderem aos desafios globais do século XXI, relativamente aos seguintes temas: democracia, paz e direitos humanos, respeito pela diversidade, resolução de conflitos, sustentabilidade económica e ecológica e desenvolvimento da força de trabalho. Da agenda para o futuro, desta Conferência, resultou a recomendação, por parte da UNESCO, que os estados membros deveriam elaborar e adotar políticas públicas de validação e certificação de competências, resultantes das distintas situações experienciais, inseridas e promovidas por serviços públicos³¹. Em Portugal, estas recomendações tiveram o eco pretendido e houve a intenção de criar políticas nacionais, que desenvolvessem ofertas formativas ligadas à educação de adultos e que, além de contribuírem, corrigissem a inadequação de qualificação e, concomitantemente, promovessem a elevação dos níveis educacionais e profissionais.

Em Setembro de 2003, realizou-se em Banguécoque, um encontro de Balanço Intermediário para avaliar os progressos feitos entre esta última Conferência Internacional de Adultos e a próxima a realizar em 2009. Apurou-se que os resultados não eram muito animadores: cerca de 862 milhões de pessoas, no mundo, ainda eram analfabetas, só em Portugal, 26,4% da população era analfabeta e 28% possuía o 1º ciclo do ensino básico (INE, Censos 2001). Esta realidade não altera muito para os resultados apresentados em 2011,

³¹ Em Portugal, esta medida foi implementada na década de noventa do século XX.

quando 25% da população possui o 1º ciclo do ensino básico e 19% é analfabeta (não possui qualquer nível de ensino) (INE, Censos 2011, resultados provisórios), que, em nosso entender, é uma realidade incompreensível, pois, tanto em 2001, como em 2011, a escolaridade mínima obrigatória já era de nove anos³².

A última Conferência de Educação de Adultos realizou-se no Brasil, em Belém, em 2009. Atualmente, intitula-se CONFITEA VI. Desenvolveu-se sob o signo *Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos*. Tentou-se compreender a abordagem que se vinha a fazer, relativamente, à educação não formal, a compreensão holística sobre a educação de adultos e educação não formal. Fortaleceu-se o reconhecimento da educação de adultos e da educação não formal, no âmbito de uma perspectiva de educação ao longo da vida, tendo-se, também, analisado a concretização dos compromissos assumidos em 1997. A questão da educação formal e não formal já havia sido abordada na anterior conferência, onde se havia destacado a importância da aquisição formal e não formal de competências, como meio de aprendizagem e de acesso à educação. Um passo importante, na tentativa de erradicar o analfabetismo, tema central da VI CONFITEA, onde se debateram e assumiram compromissos, para tornar mais célere a alfabetização, como competência básica, para aprendizagem ao longo da vida.

Apesar dos grandes investimentos na educação de adultos, ao longo dos anos, tanto em Portugal como no resto do mundo, ainda subsistem nichos onde a alfabetização não apresenta resultados significativos, esta foi uma das constatações conseguidas nas reflexões, à volta das anteriores conferências. Na última, foram abordados temas contemporâneos com que a sociedade atual se debate: as competências não formais e informais, a aprendizagem ao longo da vida, as políticas de educação de adultos, a participação do voluntariado e das ONG's, a validação e reconhecimento da educação não formal e informal. Defendeu-se a premissa da alfabetização, como sendo a chave para o desenvolvimento, para o incremento da aprendizagem ao longo da vida, onde se alicerça todo o saber e conjunto de competências, pois, numa sociedade global, repleta de desafios constantes, o saber, a educação e a alfabetização são os sinais que permitem enfrentar os constantes desafios contemporâneos. Para alcançar estes itens, devemos ter sempre a nortear os, já referidos, quatro pilares da aprendizagem: *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver com os outros*. Neste sentido, afirma-se a educação de adultos que se alicerça na aprendizagem ao longo da vida e outorga poder às várias componentes da aprendizagem - formal, não formal e informal. De facto, para muitos países, a literacia de adultos continua a ser um colossal desafio, pois “774 milhões de adultos (dois terços dos quais são mulheres) não possuem capacidades básicas de literacia, e não existe uma provisão suficiente de programas de literacia efetiva e de conhecimentos para a vida. Na Europa, quase um terço da força de trabalho tem apenas o equivalente ao ensino básico, sendo que dois terços dos novos

³² Estes valores referem-se a uma população com dez ou mais anos.

empregos exigem qualificações ao nível do ensino secundário ou superior. Em muitos países do Sul, a maioria da população nem sequer tem o nível de instrução do primeiro ciclo do ensino básico” (Aprender ao Longo da Vida, 2010)³³.

Após 60 anos decorridos entre a primeira conferência internacional de educação de adultos e a última, realizada em 2009, registaram-se muitos avanços, nesta temática, mas determinados temas continuam a ser alvo de ponderação. As conferências sobre a educação de adultos alertaram para diversos problemas sociais e políticos, que emergiam na sociedade e que comprometiam a educação e as condições de acesso a um direito básico da humanidade, que é o direito à alfabetização. Elas comprometeram países a adotarem políticas de dinamização e reformas educativas, promoveram campanhas que originaram reflexões pedagógicas, em torno na educação de adultos e do analfabetismo. Todavia, o problema persistia e grassava pelo mundo, teimando em condenar povos à condição de analfabetos. As decisões teriam de ser promovidas, divulgadas e apoiadas no seio de cada país e por cada governo, mas em algumas circunstâncias e contextos, estas políticas não eram apreciadas pela alteração holística que provocaria na sociedade. As temáticas mantêm-se inalteradas, no que concerne à proteção e desenvolvimento de programas e projetos, na área da educação de adultos, o que nos leva a pensar que a educação de adultos é algo desvalorizado e menosprezado, na área da educação. Para ensinar adultos, atualmente, não é necessária qualquer formação específica, ou até mesmo, experiência comprovada, o que prejudica e, muitas vezes, desmotiva o público que frequenta a formação, ressalva, porém, a constatação de que alfabetismo é sinónimo de fornecimento de potencial humano e saber qualificado.

Em jeito de súpula, é inegável a importância atribuída, a nível qualitativo e quantitativo, à educação de adultos, onde as Conferências Internacionais de Adultos tiveram o seu papel preponderante e adequado ao contexto sócio político. A primeira conferência teve intenção de pôr a educação de adultos ao serviço da paz. A segunda, em 1960, pretendeu que a educação de adultos e avanço tecnológico servissem para o entendimento e bem-estar social. Na terceira, em Tóquio, atribui-se à educação de adultos uma importância basilar, defendendo-se que sem educação permanente, a sociedade não avança e não existe entendimento. A quarta conferência fez da educação de adultos um projeto abrangente e global, onde se tenta ligar o mundo laboral com a educação formal, com vista a alcançar a «alfabetização funcional». A quinta conferência entroniza a educação formal e não formal como processos de aquisição de conhecimentos, lançando as bases da educação permanente. Na sexta e, última conferência, reafirmam-se os quatro pilares da aprendizagem, como algo sustentável e necessário, para o progresso e educação permanentes e conseqüente avanço do mundo moderno.

³³ Na Declaração de Prova que resultou da CONFITEA VI, foram redigidos 18 pontos de compromisso entre os estados participantes para que dessem resposta na tentativa de por em prática os desafios globais educativos. A literacia é o tema dominante, um alicerce indispensável que abre caminho a jovens e adultos de se envolverem em atividades de aprendizagem de formação contínua, tal como o é a educação de adultos como parte significativa do processo de aprendizagem ao Longo da Vida

De seguida, apresentamos uma tabela com as ideias gerais de cada Conferência:

Tabela 3 - Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos - UNESCO

ELSINORE 1949	MONTREAL 1960	TÓQUIO 1972	PARIS 1985	HAMBURGO 1997	BELÉM 2009
<p>-Deviam-se resgatar o respeito pelos Direitos Humanos, recomendando compreensão ecuménica;</p> <p>-Questiona-se o papel da Universidades e das Escolas e as suas investigações na área da educação de adultos;</p> <p>-Questiona-se a formação do corpo docente relativamente à educação de adultos que deveria ser ministrada por professores de universidades, através de cursos de formação de professores;</p> <p>- O modelo de ensino deve ser alterado e adequado ao público-alvo.</p>	<p>-O progresso tecnológico deve ser bem conduzido para levar ao bem-estar social;</p> <p>-Concessão de bolsas para formação de professores, já que as conceções educacionais oscilavam entre a vertente humanista e tecnicista;</p> <p>-Constatação da existência de uma constante investigação na área da educação de adultos, que deveria integrar o sistema educacional de cada país;</p> <p>-A educação de adultos deve promover a alfabetização e esta, por sua vez o entendimento comunitário.</p>	<p>-A educação de adultos pode levar ao entendimento e à paz, se promovida e protegida;</p> <p>-Assume-se a necessidade da educação de adultos ser uma disciplina universitária, para formar professores na área;</p> <p>-A educação de adultos deve ter um lugar de destaque na sociedade e na vida académica;</p> <p>-Criação de Institutos Nacionais de Educação de Adultos e sua investigação;</p> <p>-A aprendizagem ao longo da vida afirmaria a democracia.</p>	<p>-Todos os países deverão reconhecer o direito à educação;</p> <p>-Sob a premissa: “Aprender é a chave do mundo”, pretendia-se construir uma sociedade mais humana;</p> <p>-Deve-se introduzir a andragogia nos <i>currícula</i> escolares, para haver uma verdadeira educação permanente de adultos;</p> <p>-O direito a aprender é adstrito ao ser humano, logo o direito de ler, escrever, questionar é um direito fundamental.</p>	<p>-A educação de adultos é um direito para toda a vida;</p> <p>-Assume-se a educação de adultos como processos de aquisição de conhecimentos;</p> <p>-Reconhece-se a educação de adultos como um todo: a educação formal, não formal e informal, é toda aquela adquirida ao longo da vida;</p> <p>-Consolidaram-se duas vertentes: a escolarização e a educação continuada.</p>	<p>-Necessidade de afirmar e reconhecer a educação de adultos;</p> <p>-É urgente a afirmação das políticas de educação de adultos;</p> <p>-Reafirmam-se os quatro pilares da aprendizagem;</p> <p>-É necessário e urgente a formação específica de educadores de adultos;</p> <p>-A educação permanente propicia condições de emprego e progresso.</p>

1.2 - A evolução do ensino e da alfabetização em Portugal

Segundo Gomes (1988), a reflexão à volta da história da educação em Portugal iniciou-se nos primórdios do séc. XX, mais precisamente em 1902, com a ascensão da cadeira de *História de Pedagogia*, no Curso Superior de Letras de Lisboa. Por decreto de 18 de Outubro de 1911, esta cadeira será também alvo de reflexão e estudo em Coimbra, na Escola Normal Superior. Durante o séc. XX, o ensino em Portugal era objeto de estudo, contudo no século anterior a educação e o ensino eram pautados por reformas e reflexões de acordo com os sucessivos governos, nunca se tendo alcançado a verdadeira democratização de educação (Fernandes, 1978). Com avanços e recuos, em 1870, criou-se o Ministério da Instrução Pública, talvez por providência ou influência de certos pedagogos e pensadores, como João de Deus, que publicou a *Cartilha Maternal*, catecismo de leitura para muitos portugueses. Dias (2008: 22), citando Carvalho, refere que “Em 1878, a população total é estimada em 4.550.699, dizendo-se que os analfabetos totais correspondiam a 82,4%. O século XIX terminou em Portugal com 24 liceus frequentados por 2.848 alunos, dos quais 59 eram raparigas.” Há que incidir neste valor e aferir que Portugal era um país rural, ainda agarrado a determinadas crenças religiosas e culturais demasiado entranhadas na sociedade que não permitiam o avanço. Nesta época, estima-se que a população total seria de sensivelmente 5,5 milhões de habitantes, dos quais cerca de 4,5 milhões viviam no campo e de entre eles, estimando-se que $\frac{3}{4}$ da população era analfabeta. Em meados do séc. XIX, Portugal era, pois, um país que além de rural era analfabeto. Neste século, como em tantos outros anteriores (e, durante muitos anos posteriores), quem precedia ao ensino e alfabetização da população eram os membros do clero. Estes, por sua vez, faziam parte de caciques das aldeias e dos grandes meios, já que, em comunidades onde não houvesse um professor de instrução primária, pertencia ao padre e restante clero regular, o dever de alfabetizar a população. Esta influência predominou até às Revoluções Liberais, onde o poder vitorioso procedeu à extinção das ordens religiosas e à expulsão de Jesuítas e, conseqüente, ocupação de conventos e ordens e, sua posterior, extinção.

No entender de Ávila (2008)³⁴, existe uma enorme lacuna entre os países do sul da Europa e os países protestantes do norte, pois, enquanto “no Norte da Europa, e em especial nos países protestantes, a generalização social das competências de leitura e escrita ocorreu desde o século XVI e esteve desde cedo associada a um modo culturalmente enraizado de encará-las do ponto de vista da capacidade efetiva de uso, noutras sociedades, como a portuguesa, a generalização da literacia só teve início com a universalização do ensino formal obrigatório” (Ávila, 2008: 65). Contrariando o rumo europeu e, tendo como exemplos, os

³⁴ Patrícia Ávila (2008), na sua tese de doutoramento, defende que relativamente à alfabetização da sociedade europeia existe uma particular especificidade, que predomina nas regiões do sul, focando e realçando para o caso português, onde os altos índices de literacia persistem, após décadas de investimento e relançamentos de campanhas de combate.

casos da Alemanha, Escandinávia, ou Escócia, onde a alfabetização era quase generalizada, Portugal vivia, no final do séc. XIX, segundo Ramos (1988), numa letargia populacional, relativamente à alfabetização, onde a quase totalidade dela era analfabeta (74%). A este propósito, Candeias, Paz & Rocha (2000: 40) conduziram um estudo comparado de níveis de alfabetização nacionais, a partir dos censos do século XIX, até aos últimos do século XX e concluíram que “a sociedade de portuguesa entra no século XX com taxas de alfabetização semelhantes àquelas que as regiões do norte e do centro da Europa entrava no século XIX” (Alcoforado, 2008). Esta crua análise estatística apenas traduz o atraso de cem anos causada por vários condicionantes, sobretudo devido à inoperância estatal em garantir o acesso à escola da população e pela “recorrente tibieza com que (não) assumida uma política pública de educação de adultos” (Alcoforado, 2008: 20).

Se o ensino era condicionado e pouco abrangente, com estas mudanças sociais e políticas, a sociedade e o acesso à alfabetização degradou-se, quando, em 1901, Hintze Ribeiro publica um decreto onde autoriza o regresso dos religiosos, apenas para darem o seu contributo de ordem “educativa ou caritativa”, na tentativa de colmatar o mal que se fizera ao ensino e ao avanço do país. O povo bradava por mudanças, talvez por esta razão a República atingira o sonho e expoente máximos, visto a Monarquia não abranger o povo de forma uniforme e justa. A reforma do ministro do reino, Hintze Ribeiro, fora de tal forma extensiva e completa que em pouco tempo tenta alterar o que décadas não conseguiram. Com o regicídio em 1910 e, com o nascimento da República, muitos portugueses sonham com mudanças e com reformas institucionais e políticas, sendo que as mais urgentes que havia a fazer seriam a das mentalidades, pois os republicanos pretendiam reformar o ensino para que em nada se aproximasse do antigo regime monárquico. Um dos primeiros passos a tomar foi a abolição, novamente, das ordens religiosas, limitando o ensino das doutrinas cristãs nas escolas primárias, logo os Jesuítas foram, novamente, alvo de perseguições e expulsões, passando a vigorar a lei do Marquês de Pombal, que datava de 1759. Havia-se voltado, novamente, ao cerne da questão e do problema do século anterior: aumento da taxa de analfabetismo, insuficiência das escolas primárias e exígua preparação pedagógica do corpo docente.

Em 1910, o atraso de Portugal em relação à restante Europa era de quase um século (Ávila, 2008). Citando Reis (1993a: 232), “o atraso económico, a falta de desenvolvimento social, o baixo nível de urbanização e mesmo a formação religiosa dominante poderão eventualmente constituir razões para a lenta alfabetização de todos os conjuntos dos países do Sul da Europa”. A alfabetização era um luxo, apenas acessível às elites dominantes, que também não gostariam de ver o seu domínio educacional invadido pela restante população, socialmente, diferente. Com a ditadura de Sidónio Pais (1917-1918), é regulamentado que os serviços de instrução pública passarão, novamente, para a tutela do Estado, revogando a reforma de 1911, elaborada por João de Deus Ramos. Em 1919, são criadas as Juntas Escolares que funcionarão até 1925 e verão as suas funções revogadas com a extinção de grande parte das suas competências. Mais tarde, em 1926, instaura-se o Estado

Novo e avizinham-se novas mudanças. Em tom de balanço é de certa forma desolador aferir que a reforma de 1911, o grande estandarte da política reformista dos republicanos, havia fracassado, havia sido, sem dúvida, um projeto bastante audacioso. Pensava-se num ensino primário superior e na sua descentralização. De facto, calcula-se que em 1922 haveria cerca de 3.000 professores primários desempregados (Dias, 2008) devido ao ineficaz alargamento da rede escolar e à não aprovação, em sede de parlamento, do projeto que previa a instauração de uma pedagogia moderna.

Para Nóvoa (1992), as 24 Bases da Reforma caracterizavam-se pela tentativa de construir um percurso coerente desde o jardim-de-infância até à faculdade e a criação também de Faculdades de Ciências da Educação, local que acolheria os professores dos diferentes graus de ensino, mas a inconstância governativa a que a 1ª República nos votou foi desastrosa e fundamental para o insucesso destas reformas. Em 1926, Óscar Carmona tomaria o poder e instauraria um regime tradicional e conservador, agudizado pela subida ao poder de António de Oliveira Salazar, em 1933, como ministro das Finanças, considerando que não era essencial combater o analfabetismo que já rondava os 75% (Almeida, 1927) ou ensinar o povo a ler³⁵. Os sinais de mudança são bem visíveis nas extinções realizadas: em 1926, são extintas as Escolas Normais Superiores, para serem criados, em 1931, os postos de ensino com o nascimento de um novo “pedagogo” o regente escolar, esta nova figura não tinha qualquer habilitação pedagógica ou profissional, apenas “selecionado” de entre os seus pela “necessária idoneidade moral e intelectual” (Estatutos do Ensino Secundário 1931)³⁶.

O regime salazarista vem agudizar um problema, já por si demasiadamente sensível, a educação é relegada para segundo plano, preferindo-se uma população ignorante a uma população esclarecida e escolarizada. De facto, o Estado Novo e Salazar virão a utilizar, novamente, a Igreja para divulgação dos ideais políticos de forma controlada e formatada. Neste sentido, é também criado o Ensino Supletivo dos Adultos, tendo como coordenador Veiga de Macedo, valorizando-se o domínio educativo. Concordando com Silvestre (2003), estes cursos eram uma repetição dos cursos de “instrução primária elementar”, onde se aplicavam os mesmos materiais, métodos, estratégias e formas de avaliação. Este programa foi suspenso em 1974/75. Em 1942, são reativadas as Escolas do Magistério Primário, em Lisboa, Porto Coimbra e Braga com a duração da formação de dois anos; em 1968, com a reforma abrangente do ensino, decretava-se a organização da lecionação do ensino, preparando-se o nascimento da Telescola, o único elo de conhecimento e acesso ao ensino de muitas crianças.

O Portugal salazarista e incólume dos anos 40 e 50 era um país de duas realidades bem distintas: a capital e a província, mas com uma coisa em comum - a dura realidade do trabalho infantil e do analfabetismo. A este propósito, Freire (2010) comenta que esta

³⁵ Esta opinião é visível na redução da escolaridade mínima obrigatória. Em 1911, estipulou-se que a escolaridade mínima obrigatória fosse de 3 anos; em 1919, de 5 anos; em 1927, de 4 anos; em 1930, 3 anos; em 1956, de 4 anos para os rapazes e somente 3 para as raparigas; em 1960, igualam-se os níveis, 4 anos para ambos os sexos; em 1964, aumenta-se para os 6 anos e somente a partir de 1986 a escolaridade mínima obrigatória aumentou para os 9 anos.

³⁶ Figura no Estatuto do Ensino Secundário, publicado em 18/12/1931.

população esforçada em trabalho, até sobre-humano, mas completamente privada de conhecimentos mantém um perfil que se mantém inalterado durante décadas, pois seria um “país amplamente rural, amplamente sobrevivente, amplamente mal nutrido e amplamente analfabeto” (Freire, 2010: 31). A escola e a aquisição de conhecimentos era um bem raro em alguns casos, pois nascia-se debaixo de uma condição social estigmatizante, onde o berço podia fazer a diferença: “Nas classes mais desfavorecidas os miúdos eram vistos como «pequenos homenzinhos» e «pequenas mulherezinhas», começando a trabalhar muito cedo. Este foi um período negro para o sexo feminino e para a infância. A ideia de criança, apesar de ter sido estruturada por Jean-Jacques Rousseau no séc. XVIII, só se faz sentir em Portugal a partir dos anos 60-70” (Freire, 2010: 31).

Conquanto o problema persistia, a realidade de um povo analfabeto era uma certeza, pelo que em 1952, o Ministro da Educação, Pires de Lima, cria o “Plano Nacional de Educação Popular” (criado com o Decreto-Lei nº38 968³⁷, de 27 de Dezembro de 1952), tendo como intuito prioritário a eliminação do analfabetismo na franja etária dos 14 aos 35 anos, recorrendo a bibliotecas fixas em escolas rurais e móveis, em permanente circulação por indústrias. Para que a medida pudesse considerar-se proactiva e com resultados, começou a exigir-se um diploma de instrução primária; porém o texto preambular é um tanto curioso, porque se, por um lado, se quer extirpar o analfabetismo do país, também se pretendia controlar os conteúdos e formatar indivíduos, pretendendo apenas “divulgar os conhecimentos e as primeiras letras, mas ainda e, na medida do possível, a valorizar e a completar a formação moral e espiritual do nosso povo” (Ruas, 1978: 291). Estas medidas, apesar de importantes, foram tardias, tendo como documento de apoio o recenseamento de 1950 (Candeias, Paz & Rocha, 2004: 167-177). Lemos que 58% das pessoas com idade superior a dez anos eram analfabetas (correspondendo a 2 819 466 indivíduos), sendo que a população com a faixa etária entre os 15 e os 34 anos era de cerca de um milhão. A reforma do Plano Nacional de Educação Popular tentava debelar uma ocorrência demasiado evidente e que era assaz grave, mas que durante anos se evitou abordar e abranger, como corrobora a leitura de Ruas (1978: 290): “de 7 213 662 maiores de 7 anos, eram analfabetos 2 916 000; além destes rigorosamente analfabetos, havia mais 2 291 120 que não tinham a 3ª classe nem estudava”.

Em anos posteriores, em 1956, a escolaridade viu, novamente, o tempo alargado em quatro anos para crianças do sexo masculino, as mulheres só exultariam com esse direito em 1960, o ensino de adultos também dilatou o tempo para quatro anos. Durante os anos de 1959 e 1964, Portugal beneficiou do II Plano de Fomento, onde após contactos estabelecidos com a OCDE para a concretização das escolas técnicas, conseguiu reagir à necessidade de formação de mão-de-obra. No sentido de desenvolver a área da educação de adultos, são criados em 1962, o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra e o Instituto de Formação

³⁷ Neste decreto, podemos ler no primeiro capítulo “que se procura refletir sobre as razões para a ineficácia das sucessivas políticas que tinham procurado instituir e generalizar o ensino primário obrigatório, apesar do empenho sincero de diversos governos e governantes (...) o referido diploma legal propunha-se desenvolver «O Plano de Educação Popular», procurando em simultâneo, a efetividade da frequência escolar para todo as crianças e um projeto de Educação de Adultos” (Alcoforado, 2008: 211).

Profissional Acelerada, dirigido a adultos “sem qualquer articulação com o sistema educativo” (Carneiro, 2009b: 21)³⁸. Nos mesmos moldes e respeitando o contexto socioeconómico, cria-se o Serviço Nacional de Emprego que tinha como atribuições compreender e organizar o mercado de trabalho e estruturá-lo de acordo com orientações internacionais. Finalmente, em 1964, através do Decreto-Lei nº 48 275, de 14 de Março a escolaridade mínima obrigatória passa para os seis anos e o ano seguinte assiste ao nascimento do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino que durante anos a fio manteve emissões regulares na televisão, nascera a Telescola, que passou a assumir a responsabilidade do ensino do 5º e 6º anos, sobretudo para os adultos. Em 1968, surge o Serviço de Formação Profissional a quem cabia a qualificação profissional de pessoas adultas para satisfazer necessidades industriais.

Mesmo com algumas investidas do Estado, somente no pós 25 de Abril, é que se tomam medidas no sentido de combater realmente o analfabetismo em Portugal. De facto são os adultos que mais evidenciam a falta de alfabetização, sendo a geração que mais sofreu com as sucessivas mudanças e devaneios do regime salazarista. Para corroborar esta afirmação, apoiamo-nos nas afirmações de Cavaco (2008) que refere que a assertividade da educação de adultos depende, em grande parte, da atenção dada pelos governos: “O estudo da evolução das orientações políticas, no âmbito da educação de adultos a nível nacional, teve por base dois tipos de informação, por um lado, a legislação criada pelo Ministério da Educação mais diretamente relacionada com a educação de adultos, nos últimos trinta anos; e, por outro lado, os Programas do Governo, desde o I Governo Constitucional (1976) até ao XV Governo Constitucional (Cavaco, 2008: 88) ”.

A década de 70 é bastante profícuo no que respeita a iniciativas ligadas à educação de adultos, mas se por um lado foi prolixa, por outro também foi sinuosa. Em nosso entender, algumas das reformas mais significativas e que a serem bem implementadas serviriam de avanços inesgotáveis neste tema. Através do Decreto-Lei nº 408/71, é definida a Orgânica do Ministério de Educação Nacional. Nele também vem contemplado a reestruturação dos Cursos de Educação de Adultos. Durante o período das décadas de 60 e 70, Portugal assistiu a algumas mudanças sociais, a guerra colonial, o surto de emigração, que não permitiram minorar os problemas do analfabetismo. Constatou-se que existiriam vários níveis de analfabetismo, sobretudo quatro: analfabetismo puro, pessoas que não sabiam ler, nem escrever, nem revelavam qualquer conhecimento dos meios de comunicação social; semianalfabetos, pessoas com um descontínuo e unilateral conhecimento dos meios de comunicação social; analfabetismo funcional, pessoas que têm um conhecimento rotineiro dos meios, mas são incapazes de responder a novas situações e analfabetos regressivos, pessoas que tiveram mas que perderam o uso desses meios (Furter, 1974).

³⁸ É de notar que, neste mesmo ano, Portugal publicou os Decretos-lei nº 44506/62 e 44538/62 (que estiveram na origem da criação do Instituto de Formação Profissional Acelerada - IFPA), dando início à implementação de um subsistema de formação profissional contínua, que apesar de atrasado relativamente à Europa tentava dar resposta ao desempenho tecnológico devido aos avanços industriais constantes, com a formação especializada dos trabalhadores e promovê-los, socialmente, com uma qualificação.

O interesse governamental começa a desabrochar para uma questão de interesse nacional, que se prendia para a educação de adultos. Cria-se a Direção Geral de Educação Permanente. O seu principal objetivo seria o de elaborar um plano de promoção da atividade extraescolar e desenvolver cultural e profissionalmente a população adulta, que vigora a partir de 1971, com a sua criação através do Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro, a que Silva (1990) apelidou de “pequena abertura na política do marcelismo”. Depositaram-se nesta instituição infundáveis expectativas para “extirpar o analfabetismo que se situa principalmente no grupo etário superior 40 anos e promover a elevação do nível cultural do povo português” (Decreto-Lei nº489/73).

Os fracos índices de escolarização da população adulta não constituiu até há bem pouco tempo uma preocupação de reconhecimento social, preferindo-se, durante muito tempo, centrar-se as atenções nos jovens. Sendo-lhes todo o sistema de ensino dirigido. Segundo Silva & Rothés (1999), a educação de adultos em Portugal tem tido alguma dificuldade em se afirmar e marcar a discussão política, talvez pela diversidade e complexidade com que ela se caracteriza. De facto, a implementação das políticas têm sido pouco abrangentes para um universo de pessoas com qualificações e competências baixas. No que respeita a este assunto, ao longo das três últimas décadas, todas as políticas não tem tido continuidade (Lima, 2005), se bem que todas elas datam de anos posteriores ao 25 de Abril. Apesar de tudo, não podemos negar que as décadas de 70 e 80 foram preponderantes no que diz respeito a iniciativas, relativas à educação de adultos. No ano letivo de 1972/1973, autorizou-se o funcionamento do ensino liceal noturno e lançaram-se as bases para o acesso à Universidade, da população maior de 25 anos, que não possuísse a escolaridade, realizando os exames *ad hoc*. Mais tarde, em 1975, unificou-se o ensino liceal e o técnico e criaram-se os cursos complementares, que possibilitavam a prossecução de estudos.

A principal viragem na política da educação de adultos deu-se em 1979³⁹, com a aprovação, na Assembleia da República da Lei nº 3/79, de 10 de janeiro, onde figuravam as bases da tentativa de erradicação do analfabetismo em Portugal. Esta lei era composta por quatro linhas gerais: a conceptual, a alfabetização passaria a desenvolver-se a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhada de outros programas de educação não formal, sendo a alfabetização entendida na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e independente; apelavam-se aos diversos eixos da sociedade civil (Silva & Rothés, 1999), para intervirem e atuarem ativamente na erradicação do analfabetismo. Segundo Silvestre (2003), esta descentralização das responsabilidades estatais pressupôs que deveria existir um envolvimento social na educação de adultos e não

³⁹ Neste ano, com o Decreto-Lei nº 519-A2, de 29 de dezembro é criado o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), com o objetivo de executar as políticas de emprego e formação profissional, “que se regesse por princípios de descentralização autonomia administrativa e financeira” (Alcoforado, 2008, p. 226). Já o PNAEBA previa a existência de um instituto público que gerisse a educação de adultos, mas tal nunca se concretizou.

só dos interessados. Deveriam ter-se em conta as histórias de vida, as necessidades e interesses.

A segunda linha geral prendia-se com os princípios: a responsabilidade e iniciativa do Estado concretizam-se no reconhecimento e apoio das iniciativas de outras entidades como associações de educação popular, coletividades de cultura e recreio, cooperativas de cultura, organizações populares de base territorial, organizações sindicais, comissões de trabalhadores e organizações confessionais. O terceiro plano fixava-se com a metodologia: era função do Governo desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), em 1979, integrado num plano mais abrangente de educação de adultos (Alcoforado, 2008: 216). Por fim, o quarto plano, as estruturas: criou-se o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adulto (CANAEBEA) ao qual cabiam competências de sensibilização da consciência nacional e de acompanhamento e avaliação do Plano.

Não se pode negar que foi um projeto bastante arrojado para a época e para o atual sistema educativo, pretendendo, no final, operacionalizar a educação de adultos, com algumas mudanças, entre elas: a criação de uma rede organizada de centros de educação permanente; criação de um Instituto de Educação de Adultos; alfabetização e educação básica elementar; apoio à educação popular. Neste sentido, por forma a promover a educação permanente e a alfabetização recorre-se a professores do 1º ciclo para porem em prática estas diretivas que constavam no Decreto-Lei nº243/80, de 21 de julho. Relativamente a isto, pode ler-se no referido decreto que “o desenvolvimento de atividades de educação básica de adultos numa perspetiva de educação permanente, através, entre outras, de ações de alfabetização, pós-alfabetização, animação de leitura e desenvolvimento cultural exige o recurso a um corpo de animadores-monitores, para tal atividade e termos profissionais, constitui uma opção fundamental”. Havia sido dado o primeiro passo para o despertar da realidade da sociedade portuguesa, na tentativa de equalizar o povo, que durante muito tempo havia sido esquecido, com o resto da Europa desenvolvida. Mais tarde, um novo projeto, com a coordenação de Licínio Lima (Lima *et alii*, 1988), pretendia a reorganização do subsistema de educação de adultos.

A medida mais inovadora em termos educativos foi na área da educação recorrente. O Despacho n.º 21/ 80, de 4 de março, constitui o início da história real do modelo educativo do Ensino Recorrente em Portugal. O Despacho traduz a ideia de que a modernização da sociedade portuguesa implica uma ligação profunda do ensino com as atividades produtivas e sociais. A educação recorrente representa uma estratégia para a educação de "segunda oportunidade" adequando programas, materiais e metodologias a grupos socioeconómicos e níveis etários específicos, bem como a distribuição da carga horária em consonância com horários de trabalho e lazer, foi a génese da educação de adultos, em Portugal e, o princípio teórico da presente política.

Sucederam-se, depois, algumas instituições, à Direção Geral de Educação Permanente (DGEP), onde está patente a influência da UNESCO, criada em 1971, através do Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro, à qual era conferida a responsabilidade da

educação extraescolar e das atividades de promoção cultural e profissional, tendo como público-alvo a população adulta. Fomentou ainda atividades de alfabetização e cursos supletivos do ensino primário para adultos. Algumas das medidas tomadas apontavam para atividades educativas, promovidas por entidades populares, cedendo instalações, material educativo (escolar e audiovisuais) e formação de animadores.

A esta estrutura sucederá a Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE), que durará até 1978, após o II Governo, em 1978, recusar a ratificação do Decreto-Lei que extingue a Direcção-Geral de Educação Permanente. Porém, todas elas irão criar atividades de alfabetização, unidades de bibliotecas móveis⁴⁰ e criam-se os Cursos de Educação Básica para Adultos, o que levou Alberto Melo, enquanto Diretor Geral desta orgânica, a afirmar que se encontravam reunidas “todas as condições necessárias e suficientes para, pelo menos no âmbito da educação da alfabetização e educação de base de adultos, se desenvolver uma prática inovadora, a muitos títulos inédita, de convergência criadora entre os princípios da abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular” (Silva, 1990: 34). Em 1979, com o V Governo é extinta a Direcção-Geral de Educação Permanente e nasce a Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA), através do Decreto-Lei nº534/79. Esta criação, no entender de Imaginário (2000: 9), traduziu-se no “reforço político e administrativo da intervenção do Estado na educação de adultos, em articulação com outras entidades públicas e privadas”, de modo a incentivar os adultos a continuarem a estudar é aprovada Lei nº26/82, onde consta o Estatuto do Trabalhador Estudante.

Neste mesmo ano, também foi criado o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), dependente organicamente do Ministério do Trabalho, provocando em 1982 a extinção do Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra, criado em 1962. É ainda criado, sob a alçada do Ministério da Educação, o Programa de Ensino Recorrente, inicialmente e, a título experimental, com três cursos: na EPAL, CARRIS e numa autarquia, com *curricula* para adultos “ao nível do 5º e 6º anos mas com a duração de um ano, com horário adequado, com avaliação qualitativa e com integração da formação profissional da responsabilidade da empresa” (Carneiro, 2009b: 25). Este é o trampolim para os cursos de ensino preparatório noturno, com a tutela da Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE).

Todavia, um dos marcos talvez mais importantes, que marcaram a educação portuguesa, foi a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em sede de parlamento na Lei nº 46/86, de 14 de outubro, ficando também marcada e associada à adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. Com ela, também se previa uma reforma do sistema educativo. De facto, o Programa do X Governo Constitucional (1986) não privilegia somente a educação de adultos, ele fala em “educação permanente”, “formação profissional” e “educação não formal”. Alcoforado (2011: 14) considera que apesar de muito se instar nesta nova lei, pouco se alterou, uma vez que a educação de adultos ficou remetida para “periferia

⁴⁰ É de notar que o conceito de biblioteca popular se desenvolveu e foi implementado em 1947, através do Decreto-Lei 36/47, de 5 de fevereiro.

das prioridades”. Novamente, a educação de adultos fica relegada para segundo plano, pois o que se incrementa e dinamiza são ações ligadas ao sistema de formação profissional, sob a tutela do Instituto do Emprego e Formação Profissional, direcionadas, sobretudo a jovens e desempregados. Em nosso entender, foi um período onde se procurava afirmar o país dentro da Comunidade Europeia, com políticas internas sujeitas à diretivas comunitárias, havia que relançar o país externamente, mostrar uma evidente modernidade e convergência política e social, relativamente aos restantes países membros. Estas tentativas de implementar medidas e recursos, para colmatar os desastres cometidos, ao longo das décadas, no âmbito da educação de adultos, acarretaram, no pensar de Lima (2005: 41), ao fracasso da LBSE. Esta contribuiria “para a formalização e escolarização do sector da educação de adultos, representado na lei de forma fragmentada e insular, revelando-se a reforma educativa da década de oitenta um fracasso, em matéria de desenvolvimento da educação de adultos”.

A LBSE refere o “ensino recorrente de adultos” (cf. Artigo 20º) e a “educação extraescolar” (Artigo 23º), mas neste diploma não existe uma verdadeira contemplação, no sentido de promover e desenvolver as políticas educativas, nos contextos formais e não-formais, no conceito de educação de adultos. Se tivermos em conta os ideais e recomendações extraídos das Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos, sobretudo tendo como base a 19ª sessão, em Nairobi (UNESCO, 1976) e a *IV Conferência Internacional de Educação de Adultos*, ocorrida em Paris, em 1985 (UNESCO, 1986), reconhecem-se os traços gerais, onde se pretende criar e tornar possíveis o acesso à educação para todos, disponibilizando para o efeito, recursos humanos e materiais suficientes, havendo também necessidade de repensar os sistemas educativos. Porém, não se seguiram ou tiveram em conta, as recomendações emanadas da última Conferência Internacional, realizada no ano anterior, apesar do legislador contemplar a tríade da educação de adultos: «ensino recorrente», «formação profissional» e «educação extraescolar».

O ensino recorrente (LBSE, artigo 16) permitia delinear itinerários específicos e adaptados para os adultos. Com a formação profissional, reconhecia-se a necessidade de práticas associadas ao trabalho; com a educação extraescolar (LBSE, artigo 23)⁴¹ existia a possibilidade de promoção cultural e cívica do adulto (Pinho, Lobo & Caramujo, 1996). O ensino recorrente de adultos (art.20º) prevê uma segunda oportunidade para todos aqueles que já não possuem idade ou não conseguiram frequentar o ensino básico e secundário (parágrafos 1º e 2º)⁴². Para o efeito, foi criada uma Comissão de Reforma do sistema Educativo, sob proposta do Governo. Segundo Lima (1988), foram elaborados diagnósticos da situação da educação de adultos. Uma das propostas extraídas desse Relatório foi a

⁴¹ O ensino recorrente destinava-se a todos “os indivíduos que já não se encontravam na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário, aos indivíduos que não tiveram a oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo” (LBSE, artigo 16).

⁴² De facto, a Lei de Bases pretende contemplar a educação extraescolar, aproximando-se das Recomendações sobre a Educação de Adultos, emanadas da recente Conferência Internacional de Adultos. A educação extraescolar pretendia “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da carência” (LBSE, artigo 23).

responsabilização do Estado para com este item, todavia o contexto político e social era adverso à introdução deste tema. Na ordem do dia, as preocupações e prioridades eram outras⁴³. Enquanto o ensino recorrente pretendia promover o acesso às mesmas oportunidades, certificados e diplomas conferidos pelo ensino regular, assente num plano de estudos próprio, concretizados em unidades capitalizáveis; a educação extraescolar ia estruturar-se à volta de cursos socioeducativos, visando promover o desenvolvimento pessoal e favorecer a inserção na vida ativa e, assim, colmatar necessidades no mercado de trabalho.

Portugal havia entrado, em 1986, para o restrito grupo económico da Comunidade Económica Europeia (CEE), beneficiando, por isso, dos apoios previstos no 1º Quadro Comunitário de Apoio (PRODEP I)⁴⁴ e de outros fundos estruturais (FES - Fundo Social Europeu e FEDER - Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional), tendo sido desenvolvidas algumas ações de formação profissional financiadas pela CEE⁴⁵. Mas mais uma vez, o ensino recorrente ficou pelo caminho, fruto dos muitos projetos e reestruturações, iniciadas em 1980 e que continuaram sem fim à vista. No primeiro Quadro Comunitário de Apoio e no âmbito do PRODEP existia um subprograma de sustentação da formação de adultos. Para Silva & Rothes (1999), o mesmo não produziu o efeito desejado, tendo apenas havido um importante reforço financeiro⁴⁶. Na década de oitenta, apesar das constantes intervenções, o país apresentava ainda uma elevada taxa de analfabetismo e de insucesso escolar, a desmotivação e a falta de apoio familiar, que também já apresentava um largo historial de parca habilitação escolar, proporciona o abandono precoce de jovens que não cumpriram o ensino obrigatório. Surge, então, por parte da DGEA e do IEFP uma junção e parceria, em termos de o primeiro proporcionar a formação geral e o segundo a formação tecnológica, havendo no final uma equivalência profissional e escolaridade obrigatória. Havia nascido a dupla certificação, na aprendizagem. Em 1987, é extinta a DGEA (Direção Geral de Educação de Adultos), através da lei orgânica do Ministério da Educação e cria-se a DGAE (Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa). Agora, a Educação de Adultos passaria a integrar uma área dentro das Coordenações de Área Educativa, criada através do Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de janeiro. Porém em 1988, com o Decreto-Lei nº 484/88, de 29 de dezembro, esta estrutura passa a designar-se de Direção Geral de Extensão Educativa (DGEE). Segundo Lima (Lima, 1994),

⁴³ As reformas fiscais e a necessidade de relançamento económico e industrial do País eram uma evidência, tentando-se reconstruir Portugal, como um país moderno e desenvolvido, tendo para isso que realizar a reforma fiscal, a reprivatização das empresas públicas, a reforma do sistema hospitalar, da legislação laboral, sistema salarial da função pública e ainda a revisão constitucional de 1989, não sobrando pois tempo para a tão comentada reforma do sistema educativo.

⁴⁴ PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, que permitiu existir formação profissional e outros tipos de formação no país. O PRODEP visava concretizar a reforma educativa prevista pela LBSE, dando resposta às necessidades de formação e pretendendo melhorar a oferta. Este programa apresentava um subprograma dedicado exclusivamente à Educação de Adultos.

⁴⁵ Foram sobretudo as instituições de solidariedade social e privadas que aproveitaram os muitos recursos disponíveis para a formação e desenvolvimento local, tendo contribuído para a afirmação e fomento da educação de adultos.

⁴⁶ Coube a Silva & Rothes, a análise e avaliação dos contributos do PRODEP para a evolução do sistema educativo português, conhecidos através da publicação de estudos temáticos. Segundo estes autores, "entre 1980 e 1993 teriam estado inscritos em todos os cursos de 1º e 2º ciclos disponíveis, 394 903 formandos" (Silva & Rothes, 1999: 44).

criara-se a segunda oportunidade de educação para os adultos que haviam deixado de estudar pelas mais variadas razões, nomeadamente com o ensino recorrente.

Após dois anos de estar em funções, o XI Governo, em 1987, decide-se pela extinção da DGAE e cria um novo organismo a Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE). O Decreto-Lei nº 133/93 faz extinguir, entre outros serviços, a Direcção-Geral da Extensão Educativa, estando já o ensino recorrente nesta data afeto ao Departamento do Ensino Básico. Vem-se definir as competências de dois departamentos novos: o Departamento do Ensino Básico (DEB) e o Departamento do Ensino Secundário (DES). Com esta mudança, a educação de adultos saiu prejudicada e desconsiderada, imperando ainda a subordinação ao modelo escolar (Cavaco, 2008). O ensino recorrente e a educação extraescolar destinavam-se, como já vimos, sobretudo e prioritariamente, a indivíduos que já tivessem ultrapassado a idade normal do ensino regular. Em contrapartida, os cursos gerais noturnos, que seguiam o modelo das unidades capitalizáveis de nível secundário, agora sob a tutela da DGEE, têm um público, maioritariamente jovem. Mas a taxa de analfabetismo e o absentismo não foram reduzidos. A nosso ver, estes cursos noturnos não tiveram o sucesso pretendido, porque o seu público era maioritariamente jovem e não adulto, a quem seria dada uma segunda oportunidade de completar um percurso interrompido ou adiado.

Os anos consequentes, à entrada de Portugal na CEE, assistiu-se, também, a uma multiplicação desmedida dos meios formativos e inserção nas chamadas *sociedades pedagógicas* (Beillerot, 1982). Segundo Alcoforado (2008: 227), “assistimos à proliferação de salas de formação e à multiplicação de ações que, quer se dirigissem, predominantemente, ao desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores, quer se orientassem, de forma preferencial para a adaptação aos postos de trabalho, estiveram sempre muito longe das necessidades dos trabalhadores, assim como se mantiveram assaz afastadas da necessidade de transformação dos contextos produtivos e das práticas organizacionais de gestão”. Inferimos que as ações existiram, não pela necessidade identificada, não pela orientação em ir ao encontro das necessidades do trabalhador para melhor desempenhar o seu papel e com melhor qualificação, mas sim para cumprimento de um objetivo de gestão e nunca norteado pela produtividade e competitividade futuras. Nunca coexistiu quantidade e qualidade, em termos de oferta formativa, que fossem ao encontro às necessidades de qualificação da população portuguesa. Neste sentido, a formação de adultos e, à luz da educação permanente, “verifica-se um fracasso claro dos programas de alfabetização, sempre excessivamente escolarizados, que pouco contribuíram para superar atrasos endémicos da sociedade portuguesa. Na perspetiva da formação profissional contínua, a ilusão criada pelos *fundos comunitários* transformou-se numa oportunidade pedida para promover uma efetiva qualificação profissional dos trabalhadores portugueses (Nóvoa & Rodrigues, 2005: 11). No final da década de 90, com chegada de novas tendências partidárias ao poder, foi dado novo enfoque à educação de adultos, ao ser criado um Grupo de Trabalho⁴⁷ que pretendia

⁴⁷ Este Grupo de Trabalho era composto por Alberto Melo (coordenador), Ana Queirós, Luís Rothes, Lucília Salgado e Mário Ribeiro e pretendiam aferir a realidade e apontar soluções para a concretização

encontrar um rumo para este tema. Entre várias propostas, realçamos algumas que nos parecem mais emergentes para o tema que tratamos: formação de formadores especificamente para a educação de adultos; criação de uma oferta pública de educação, concretizada através da constituição de Unidades Locais de Educação de Adultos (ULEA), criação de um “sistema de balanço de competências pessoais e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagem” (Melo *et alii*, 1998); criação de estabelecimentos de ensino somente orientados para a aprendizagem de adultos. Propôs-se, ainda, a criação de uma campanha paralela de divulgação e de credenciação da educação de adultos, onde se promovesse a investigação e o estudo, bem como uma entidade reguladora que se poderia designar por “Agência Nacional de Educação de Adultos” (Dias, 2008: 31)⁴⁸. Em 1991, surge o Programa de Educação para Todos (PEPT), nascido após a Conferência Mundial⁴⁹ realizada na Tailândia em 1990, assumido como um programa nacional, criado através da Resolução do Conselho de Ministros nº29/91 de 16 de maio, pretende assegurar uma dupla vertente escolar: supervisionar o cumprimento da escolaridade obrigatória dos nove anos e assegurar um ensino de qualidade para todos. Pretendia-se prevenir o abandono escolar e assegurar a distribuição escolar equitativa, assegurando a educação abrangente, bem como a igualdade de oportunidade no acesso ao saber e na redução do analfabetismo adulto.

Com a ascensão ao poder do XII Governo Constitucional (1992), refere-se brandamente, no seu programa, a temática da educação de adultos, somente para referir que seria dinamizada a educação de adultos e as vias de educação recorrente, durante esta vigência política. Assistimos à extinção dos serviços da educação de adultos, passando a haver uma partilha conjunta, de serviços e interesses, relativamente ao ensino recorrente e educação extraescolar, que ficam sob alçada do DES e DEB. Segundo Lima (2005: 46), durante os anos de 1985 a 1995, optou-se pela não-reforma, pela perda de visibilidade e pela fragmentação do modelo escolar, levando a uma “crise e desinstitucionalização”, sendo a educação de adultos apagada dos discursos políticos.

Estes governos decidiram apostar na formação profissional, estando convencidos de que estas medidas, por si só, contribuiriam para a redução das baixas qualificações escolares e profissionais. Porém, a realidade atual provou que foi uma medida errada e insuficiente: “O ensino recorrente (...) e a formação profissional tende agora a esgotar o sector, diluído e marginalizado, da educação de adultos silenciando todas as restantes áreas de intervenção” (Lima, 2005: 46). As evidências dos fracos níveis de qualificação profissional e escolar dos portugueses permaneceram uma realidade, mas as constantes preocupações políticas europeias, no âmbito da formação, mantêm-se e são expostas em vários momentos

efetiva desta vertente educacional. Este grupo compilou as conclusões no relatório *Uma aposta educativa na participação de todos* (Melo *et alii*, 1998).

⁴⁸ Na sua dissertação de Mestrado, *Recursos Multimédia na Alfabetização, Literacia e Inserção Social*, Universidade Aberta, Luís Manuel António Dias documenta o processo de alfabetização em Portugal, realçando e dando ênfase ao período designado pela *Década da Alfabetização*.

⁴⁹ Esta Conferência Mundial realizada em 1990, na Tailândia, tinha vários objetivos a atingir no âmbito da redução do analfabetismo adulto até ao final da década. Realizou-se em 2000 em Dacar, no Senegal o Fórum Mundial da Educação onde se reafirmou o empenhamento na *Educação Para Todos* e determinou que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade.

(Tratado de Amesterdão; Cimeiras Governamentais do Luxemburgo, realizada em 1997; Cimeira de Lisboa, Estocolmo e Barcelona, estas visando sobretudo estratégias europeias de emprego). A União Europeia ambicionava construir uma Europa avançada, dinâmica e competitiva. Para que tal acontecesse, era necessário formar e proteger uma mão-de-obra qualificada e moldável. Urgia, então, “potenciar o contributo de todos os trabalhadores, investindo na formação profissional e na certificação (...) apoiando a construção de projetos pessoais realistas, a partir das diferentes formas de vida pessoal, profissional e social, de forma a maximizar o contributo de todos, no aumento da competitividade e na melhoria de aproveitamento de oportunidades de trabalho disponíveis, aumentando as hipóteses de mobilidade profissional” (Alcoforado, 2008: 232; Comissão Europeia, 2001; CEDEFOP, 2005).

Na segunda metade da década de 90, com o XIII Governo Constitucional serão emanadas novas orientações na educação de adultos, que passa a ser considerada uma área de intervenção prioritária, com propostas globais e tentando articular saberes e modalidades formativas, com o intuito de minimizar e aniquilar o estigma e a marginalidade, a que esta vertente da educação esteve votada durante décadas. Tendo como base as palavras de Cavaco (2008: 103), durante esta legislatura previu-se a “articulação entre as medidas da educação e da formação profissional e aposta-se na colaboração entre o Ministério da Educação e o Ministério da Qualificação e Emprego, numa tentativa de integrar a educação de base de adultos e a formação profissional, domínios que estiveram separados, em Portugal.” De facto, a atuação deste governo teve grande influência pelas políticas da União Europeia, determinadas pelo *Livro Branco da Educação e Formação* (1995), conduzidas no sentido de desenvolvimento do conceito de aprendizagem ao longo da vida. Estas recomendações tiveram eco e a Resolução nº 92/98, de 14 de julho, por decisão conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade⁵⁰. Vêm efetivamente criar e lançar algumas iniciativas e recomendações, sobretudo o programa Ações S@ber+⁵¹. Esta Resolução vem tentar “relançar a educação de adultos em Portugal, por um lado, o pleno reconhecimento do direito à educação e formação ao longo da vida e, por outro, a urgência de um compromisso nacional visando dar resposta às novas exigências da sociedade globalizante e às mutações da vida profissional no mundo atual” (Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98, de 14 de julho). Entre muitas orientações e medidas tomadas por esta legislatura, destacamos a criação da Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA) oficializada através do Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro, surgindo pela primeira vez, em Portugal um instituto público, “com autonomia científica, técnica e administrativa”.

O XIV Governo Constitucional (2000) defende as parcerias, a organização local das iniciativas e a articulação entre a formação e emprego, privilegiando a certificação das aprendizagens informais. A ANEFA vem dar atenção e valorizar os Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), onde os candidatos saíam com dupla certificação, ou

⁵⁰ Sob este tema, cf. Melo, 2001: 105.

⁵¹ As Ações S@ber+ caracterizam-se por serem ações de curta duração destinadas para a aquisição ou aprofundamento de conhecimentos em áreas específicas.

seja, certificação escolar e profissional e num contexto mais recente o lançamento da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, de que nos deteremos mais adiante. Em 2002, o novo governo extingue a ANEFA e criou a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV). Esta mudança vem indiciar novas mudanças no âmbito da educação de adultos. Segundo Lima (2005: 49), passa a “uma nova evacuação dos discursos de política educativa”; mas Alcoforado (2008: 239) considera que não se pode deixar de valorizar o trabalho realizado pela ANEFA, ao longo da sua curta existência, pois conseguiu fazer aquilo que, dificilmente, outra estrutura pública portuguesa conseguiria, realçando em particular “a capacidade de implementar o sistema de RVCC e de criar um clima de esperança e envolvimento”. Pretendia-se a qualificação também dos recursos humanos, num setor extensivo, a política de educação de adultos abrangeria adultos e jovens.

Em suma, a educação de adultos passou por várias fases, umas mais positivas e protecionistas para o cumprimento do seu objeto, outras nem tanto. Atrevemo-nos, após este levantamento teórico, histórico e ideológico a agrupar estas fases em momentos, que consideramos marcos decisivos e categóricos e que bosquejaram o rumo desta área de educação: 1985-1995, época do ensino recorrente e incremento/implantação da formação profissional⁵²; 1995-2002, fase de reorganização da educação de adultos, com o lançamento da ANEFA e das políticas inovadoras que a ela estavam subjacentes, a abrangência, peso ideológico e político desta Agência ficou “aquém das propostas do Grupo de Trabalho (Melo *et alii*, 1998) e da proposta da equipa da Universidade do Minho (Lima, Afonso & Estevão, 1999). Com a Agência nasceu o sistema de RVCC, criação de cursos EFA e Ações S@ber+; no período que medeia 2002-2004, foi um novo período inquietante para a educação de adultos, assistindo-se a nova desvalorização e estagnação das políticas de educação de adultos, extingue-se a ANEFA e surge, no seu lugar a DGFV. Veloso (2011b: 240) considera os anos de 1995-2002 como sendo o período de algum respeito pelos adultos, sobretudo idosos, na tentativa de erradicar com o estigma criado à volta da terceira idade. Tenta-se, com estas políticas, aproveitar o saber e a experiência desta camada da população e transformá-la num política pública, de forma a incentivar e facilitar o acesso à educação, na terceira idade. O período de 2005-2011, consideramos que foi, de certa forma, o período áureo das políticas de educação e adultos, conseguido com a Iniciativa Novas Oportunidades que vem chamar a atenção a uma faixa etária da população já de si esquecida e considerada “remediada”, em termos educacionais, mas onde grande parte da população ainda se mantém no ativo, por diversas razões, acumulando um saber inigualável e inquestionável. É também considerado essencial a qualificação da mão-de-obra portuguesa, objetivo assumido perante a União Europeia e delineado na Estratégia de Lisboa. O período iniciado em 2012 é, em nosso entender, uma incógnita: a educação de adultos regrediu, assumindo-se, novamente, como o complemento do excedente da formação, a população adulta e a menos qualificada, volta a

⁵² Foi um período importante, como já foi explanado, ao longo desta tese, com o ensino recorrente e ações no âmbito da educação extraescolar e outras ações financiadas pela CEE, da altura. Pretendia-se a integração no mercado de trabalho (Lima, 1994), sendo que o público-alvo ficou sobretudo concentrada nos jovens e com pouca abrangência aos mais adultos (Rothes, 2000).

ser relegada para o esquecimento, deixa de ser uma prioridade ter uma mão-de-obra qualificada, que possa competir com os congéneres europeus.

A noção de aprendizagem ao longo da vida teve um grande impulso com o Memorando emanado do Conselho Europeu de Lisboa, em 2000, refletiu-se acerca dos problemas estruturais e as suas influências e participações diretas e indiretas na produtividade e competitividade nacional; o problema das qualificações dos portugueses também foi levantado, concluindo-se que existia um fosso entre a média nacional e as europeias, estimando-se na altura, que em cerca de 4 700 000 de ativos, 2 400 000 não possuíam a escolaridade mínima de nove anos.

A taxa de analfabetismo, em Portugal, tem variado ao longo dos anos, consoante as mutações sociais, mas surge um novo fenómeno, os chamados analfabetos funcionais ou iletrados, aqueles que sabem ler e escrever, mas não possuem qualquer nível de instrução, ainda apresentam um valor demasiado elevado.

Tabela 4 - Taxa de analfabetismo dos anos de 1890, 1900, 1911, 1920, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2001, 2011

Evolução da Taxa de analfabetismo	
Anos	População
1890	76,2%
1900	73%
1911	68,9%
1920	65%
1930	60,0%
1940	52%
1950	41,5%
1960	26,7%
1970	25,6%
1981	47,3%
1991	34,5%
2001	26,4%
2011	19%

Fonte: INE (Censos de 1890, 1900, 1911, 1920, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2001, 2011)

1.3 - Da ANEFA à ANQ - novos desafios na educação de adultos

A criação da ANEFA preconiza uma correção de um passado de marasmo e de políticas de esquecimento, na área de Educação de Adultos. A sua criação surgiu das orientações emanadas do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação de Adultos,

que previa a associação e estreita articulação com instituições regionais, públicas e privadas, para o fomento das políticas de educação de adultos. Esta estratégia de relançamento da política de educação de adultos, por parte dos XIII e XIV Governos, visava dotar, a parte da população menos escolarizada e com menos qualificações, de condições de acesso a medidas de educação e formação ao longo da vida.

Ao longo de vários anos, assistimos a uma educação de adultos que se resumia à oferta do ensino recorrente que, além de ser pouco atrativo, apresentava resultados “mais do que duvidosos” (Alcoforado, 2008: 233). Em termos de formação profissional, o marasmo era evidente, diluído e com ofertas desintegradas do âmbito da educação de adultos. O Governo que assumiu funções, em 1995, tinha como programa educacional «a paixão pela educação», ambicionando elevar a educação de adultos a um patamar sustentado. Um ano antes (1994), a Comissão Europeia publica o *Livro Branco* e nele constam preocupações e pensamentos acerca do crescimento, competitividade e emprego, onde se defendia que esta tríade só seria de concretização possível, se houvesse uma séria aposta na educação e formação contínua. Também, o Parlamento Europeu deu o seu contributo, ao atribuir ao ano de 1996, o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida (decisão nº 2493/95/CE do Parlamento Europeu e da Comissão Europeia), visando promover, em toda a Europa, uma capacidade pessoal, integração na vida ativa e proatividade na adaptação às galopantes mudanças tecnológicas e sociais. A par desta iniciativa, a OCDE publica o documento *Lifelong Learning for all*, que teve o impacto pretendido nos países membros da EU. Para que se recuperasse o tempo perdido na educação de adultos, é nomeada uma equipa que organizasse orientações para as boas práticas educativas de adultos (Lima, 2005: 7), sendo produzido um documento que, de certa forma, é um aglomerado e uma atualização de algumas práticas, já anteriormente contempladas: contêm perspectivas e lógicas de educação popular (PNAEBA, e 1979), também estratégias da Comissão de Reforma do sistema educativo (de 1988). Este documento pretendia que o balanço de competências e de estrutura de validação de aprendizagens fosse executado por um sistema autónomo, distribuído por unidades locais, organizadas em entidades com experiência na educação de adultos. Haviam-se lançado as sementes da Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA).

A ANEFA é criada através do Decreto-Lei nº387/99, de 28 de setembro, ficando com natureza de instituto público e sob a tutela de dois organismos: o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. A sua natureza pressupunha três pilares: educação, formação profissional e o sujeito ativo deste processo, os adultos menos escolarizados e qualificados. Podemos, pois, entender que, a médio prazo, fosse criado um sistema e metodologias próprias para promover ações que visassem qualificar um determinado público pouco escolarizado e pouco qualificado, em termos profissionais. Nasceria, assim, a dupla certificação escolar, escolar e profissional. A par desta vertente, pretendia pois também reconhecer e validar determinadas competências informais, intrínsecas aos adultos, tirando alguns da exclusão social. Lima (2002a) considera que apesar da sua criação e dinamização, subsistem diferenças estruturais significativas, ao nível das

competências e recursos entre a ANEFA concretizada e a ANEFA imaginada, pelo estudo da Universidade do Minho (Lima, Afonso & Estevão, 1998) ou pelo documento de estratégia “optou-se por uma estrutura minimalista, remetendo importantes matérias para fases ulteriores de decisão” (Lima, 2005: 48).

Segundo Cavaco (2008: 119), a ANEFA, à semelhança da extinta PNAEBA centraria a sua atividade em ações relacionadas com a promoção da educação de adultos, deteria competências que iriam além da escolarização dos adultos pouco qualificados. Ela pretenderia também a “dinamização da alfabetização e literacia básica: a recuperação escolar dos adultos; a organização e apoio a iniciativas educativas para a generalidade da população adulta; o apoio a estruturas e processos de intervenção cívica; o estímulo à promoção de organizações locais de animação, educação e desenvolvimento comunitário; o reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos; a formação de formadores, entre outras competências”. Opinião que conflui com as finalidades previstas na legislação que dá corpo à ANEFA (cf. Decreto-Lei 387/99; Trigo⁵³, 2001): construir um sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pela população maior de dezoito anos, nas mais variadas situações de vida, promovendo, para isso o aparecimento gradual de uma rede de centros da responsabilidade de parceiros sociais, entidades privadas e organizações ligadas à administração pública; desenvolver, apoiar e divulgar experiências, práticas modelos e metodologias de educação e formação de adultos que melhor se enquadrem nos princípios teóricos, defendidos pelos documentos de reflexão, mais recentes que a eles se dedicam, cuidando, particularmente de encontrar soluções transversais e integradas, de elevação dos níveis educativos e profissionais; promover e apoiar a formação especializada dos agentes envolvidos, criando, simultaneamente, uma cultura de produção de conhecimento e de reflexões críticas interativas, para o que deveria realizar e promover estudos e trabalhos de avaliação e investigação.

De forma a ser mais abrangente, a ANEFA criou parcerias e a articulação entre instituições públicas e privadas para abranger, de forma mais célere e pluralizada, as necessidades da população. Ao criar a ANEFA, o governo não estava somente a tentar diminuir a escassez de qualificações escolares e profissionais dos portugueses, mas também a cumprir o que havia sido definido pela União Europeia, considera-se essencial “a redução das lacunas de formação e a melhoria da empregabilidade, a aprendizagem ao longo da vida como uma componente central do modelo social europeu” (Despacho nº 9629/2001). Em nome da redução de lacunas essenciais para a evolução e para a “coesão social, o desenvolvimento da cidadania de participações e responsabilidade, a empregabilidade a necessidade de prevenir todas as formas de exclusão determinam a priorização das políticas públicas de educação e formação - sobretudo, no que se refere, aos ativos pouco qualificados” (Despacho Conjunto 1083/2000; Despacho Conjunto 261/2001). Os Despachos Conjuntos (1092/2000, 1112/2000,

⁵³ A Presidente da Comissão Instaladora da ANEFA, Márcia Trigo, afirmava, em 2001, que o forte investimento na formação de adultos era urgente, positivo para o país e se justificava, apresentando 10 pontos argumentativos que corroborariam este raciocínio (cf. Alcoforado, 2008: 49).

113/2000 3 114/2000) na percepção de Melo (2006) nomeiam equipas para o funcionamento da Agência, regulam o funcionamento da oferta formativa e desenham os percursos educativos que assentam no Sistema de Validação e Certificação de saberes e competências adquiridas em contextos informais (RVCC); ofertas formativas, para adultos (cursos EFA), conducentes à dupla certificação Ações S@bER + (ações de curta duração com a finalidade de adquirirem e/ou aprofundarem conhecimentos em áreas específicas). Porém, como referimos atrás, o incremento da ANEFA também se deveu aos compromissos europeus e mundiais, relativamente à dinamização das políticas respeitantes à educação e formação de adultos, como se defendeu no *Livro Branco da Educação e Formação* (Comissão Europeia, 1995); na V Conferência da UNESCO, realizada em Hamburgo, em 1997; na *Estratégia de Lisboa* (Conselho Europeu, 2000) e no *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2000).

Outra preocupação da ANEFA foi a implementação e dinamização de cursos EFA de qualidade, inicialmente pensados para abranger a população adulta menos qualificada, mas que cumprindo um percurso formativo de longa duração, obteriam, no final, um certificado de Educação e Formação de Adultos, de dupla certificação, resultando numa certificação escolar e profissional. A sua ação e abrangência (cursos EFA e processo de RVCC) seriam financiadas por verbas cofinanciadas pelo FSE, inicialmente através do PRODEP III e mais tarde pelo POEFDS, ficando por isso todas as ações condicionadas à elegibilidade e prioridade, estabelecida pela Comissão Europeia. Se olharmos para o espírito emanado da V Conferência da UNESCO, aponta para responsabilidades dos Estados na educação dos adultos, quase até na “total centralização e total mercantilização do campo da educação de adultos” (Cavaco, 2008: 120), daí alvejar-se uma extensão de compromissos e alianças com a sociedade civil, na abrangência de igualdades e oportunidades, que se veio a concretizar com o desenvolvimento de ações de educação de adultos, por parte de determinadas entidades privadas.

Em 17 de outubro de 2002, através do Decreto-Lei nº 208/2002, a ANEFA é substituída pela DGFV, tutelada, unicamente, pelo Ministério da Educação. A DGFV deu continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido pela ANEFA, mantendo os mesmos parceiros, áreas de intervenção. Todavia quis ser mais abrangente, permitindo que a população adulta elevasse os níveis educativos e de qualificação, através de ofertas de educação e formação de adultos, tanto a nível escolar como profissional. Assim, “em termos integrados, a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual, a orientada para jovens dos 15 aos 18 anos, o 10º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e formação de adultos, o ensino das escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extraescolar” (ponto 2, do Artigo 16, da Lei Orgânica). Com a DGFV, aperfeiçoaram-se outras modalidades formativas para a população adulta: cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e as Ações S@ber+, tendo

como fim a prossecução do objeto da instituição anterior: elevar os níveis educativos e de qualificação da população portuguesa, quer através de ofertas de educação e formação de adultos, quer através do reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo sempre como fim, colmatar os défices de qualificação da população. A extinção da ANEFA e substituição por outra entidade (Decreto-Lei nº208/2002, de 17 de outubro), no entender de Alcoforado (2008: 241) e citando Lima (2005: 49), seguiu uma lógica “influenciada pelas ideologias modernizadoras e gerencialistas, de extração empresarial e produtivista, subordinado a educação de adultos à condição de instrumento do vocacionalismo e da economia”.

As ofertas formativas são diversas e abrangentes: cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) têm como fim e objetivo a frequência de uma oferta de dupla certificação, a frequência destinava-se a adultos pouco qualificados, com idade igual ou superior a 18 anos, que não possuísem o 4º, 6º, ou 9º anos. Presentemente, também se destinam a adultos que não possuam o 12º ano, nem uma qualificação profissional. Visava-se combater, com esta medida, os baixos níveis de escolaridade e de literacia (Benavente, 1996)⁵⁴, bem como os baixos níveis de certificação (Benavente, 1999). Os cursos de nível básico assentam num plano curricular tripartido, mas de um reconhecimento transversal: da Formação Base fazem parte as quatro áreas de competência-chave Linguagem e Comunicação (LC); Cidadania e Empregabilidade (CE); Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); envolve também o Tema de Vida, que deverá abordar um tema transversal às quatro áreas de competência chave⁵⁵. Também faz parte a Formação Profissionalizante, que está de acordo com os referenciais de formação em vigor no IEF. Nas Ações S@ber+, tal como na anterior medida, prevê-se o estímulo do público adulto, para aquisição de competências, podendo também vir a reforçá-las (caso as competências tenham sido evidenciadas, mas não validadas), tendo como objetivo melhorar a qualificação escolar e profissional. Os adultos que pretendam aperfeiçoar e desenvolver as qualificações escolares, ou profissionais, que já possuam, poderiam vir a integrar um, ou mais módulos, inseridos nestes projetos, sendo no final emitido um certificado de qualificações. Uma outra modalidade de formação é o processo de RVCC inserido no sistema nacional e numa rede de Centros de RVCC (CRVCC). Estes centros enquadram-se, de certa forma, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Este serviço e, de acordo, com o Despacho-Conjunto 262/2001, a “utilidade deste serviço, prestado por entidades públicas ou privadas, inscreve-se, nomeadamente, na estratégia europeia para o emprego e no plano nacional de emprego”. Nesta legislação, definia-se o campo de intervenção da ANEFA e da experiência de certificação, no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências com apoios elegíveis no âmbito da medida nº4, ação nº 4.1 (*Reconhecimento, Validação e*

⁵⁴ No estudo que Ana Benavente *et alii* publicaram, em 1996, conclui-se que os níveis de literacia dos portugueses eram extremamente baixos. Estimou-se que cerca de 600 000 pessoas entre os 15 e os 64 anos se encontravam no nível zero de literacia; 2,3 milhões no nível 1; cerca de 2 milhões no nível 2; cerca de 1, 28 milhões no nível 3 e 4. A este tema, voltaremos adiante.

⁵⁵ O Tema de Vida deverá ser discutido e decidido entre a equipa formativa e o grupo de formandos.

Certificação de Competências adquiridos ao longo da vida), integrantes no eixo nº 2 (Apoio à transição para a vida ativa e promoção da empregabilidade) da Intervenção Operacional da Educação (PRODEP III)⁵⁶.

Inicialmente, em 2001, quando surgiram os primeiros CRVCC, pretendia-se incentivar à conclusão de determinados percursos incompletos na vida dos adultos. O público-alvo era jovens e adultos maiores de 18 anos e que não tivessem o 9º ano de escolaridade, contemplaria tanto ativos como desempregados. É a Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de setembro, que regula a criação da rede nacional de centros de CRVCC, onde se delinea “o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA e complementar em relação aos sistemas de educação e de formação de adultos já existentes” (Artigo 1º). Como já foi referido destinava-se a um determinado público, com determinadas características escolares e profissionais, que de acordo com o artigo 2º, da mesma Portaria, permitia uma atualização em termos de formação contínua e de aprendizagem ao longo da vida. Nesta década e, sobretudo em 2000, pretendia-se mudar o rumo da educação e lançar metas e desafios ambiciosos, para os anos vindouros; alcançar o ano 2020, igualando países mais avançados em termos educacionais, “como a Finlândia, Dinamarca ou Holanda, no que respeita à estrutura educativa da sua população dos 25 aos 64 anos. Para o conseguir Portugal teria de habilitar e/ou qualificar à volta de 2,5 milhões de adultos ativos, dos quais cerca de metade com o nível secundário ou equivalente de formação” (Carneiro, 2000: 12).

Assumiu-se, pois, a criação de uma rede de Centros RVCC, que até final de 2005 abrangia já 98 centros, cofinanciados. Contudo e, de acordo com o PRODEP III, até final de 2006, pretendia-se que 280.000 adultos deveriam passar pelos CRVCC e ser-lhes dada uma resposta, em termos de encaminhamento formativo. Deste projeto fizeram parte várias entidades, sobretudo da sociedade civil: Associações, Escolas Profissionais, Associações empresariais, Centros de Formação Profissional e Escolas do Ensino Regular. Houve, assim, um envolvimento de vários cenários, responsabilizando-se estes intervenientes, pelo aumento das qualificações dos portugueses e adaptação das respostas formativas aos intervenientes, de forma individualizada, sempre de acordo com as suas necessidades e trajetória de vida.

Em setembro de 2005, no início da legislatura, o governo empossado extinguiu a DGFV, substituindo-a pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.), tendo como funções a coordenação e a dinamização da oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos; assegurar a continuidade do sistema de RVCC e ainda a homologação de cursos, tendo como fim a inserção e adaptação ao mercado de trabalho (Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de outubro). Esta última inerência visava, no entender de Alcoforado (2008: 239), preencher a “dupla lacuna da formação profissional portuguesa: a desarticulação com o

⁵⁶ Em 2006, com o Despacho nº 6741/2006, de 24 de março, altera-se e regula-se a tipologia: projeto nº 4.2.5 (reconhecimento, validação e certificação de competências) da medida nº 4.2 (desenvolvimento e modernização das estruturas e serviços de apoio à políticas de emprego e formação) do eixo nº4 (promover a equidade das políticas de emprego e formação), do POEFDS que previa e aprovaria as condições para a elegibilidade do financiamento dos centros que desenvolvessem processos desta natureza.

sistema educativo e a desarticulação com o mercado de trabalho”. Neste mesmo ano, foi ainda apresentada a Iniciativa Novas Oportunidades, pelo Primeiro-Ministro, na Assembleia da República e, em 2006, os Centros de RVCC viram o cenário alterar um pouco, em termos de enquadramento: surgiram as Novas Oportunidades, inseridas no Plano Nacional de Emprego (PNE) e fazendo ainda parte do Plano Tecnológico. Através do Decreto-Lei nº 276-C/2007, DR 146 Série I, de 31 de julho cria-se a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) que vem substituir a extinta DGFV, a ANQ passa a assumir-se como uma entidade de dupla tutela, do Ministério da Educação e do então Ministério do Trabalho e Solidariedade. Foi uma época de remodelação, a todos os níveis: tentando reforçar a execução das políticas de educação e formação, em Portugal, para tal expandiram-se os Centros Novas Oportunidades e reestruturaram-se os referenciais dos cursos de Educação e Formação de Adultos.

A Iniciativa Novas Oportunidades assenta em dois importantes pilares que se preocupavam com a qualificação e aumento de níveis escolares: um primeiro pilar pretendia concretizar e tornar útil, real e uma verdadeira opção, o ensino profissionalizante, de nível secundário, à população jovem portuguesa (pretendia-se envolver durante a sua vigência mais de 650 000 jovens, em cursos técnicos e profissionalizantes). No programa do XVIII Governo Constitucional são referidas as causas que, além de implicarem nas qualificações dos portugueses, influenciaram na produtividade futura com “as taxas atuais de frequência do ensino secundário são inaceitavelmente baixas e as taxas de repetência e abandono insuportavelmente altas. Apenas 20% da população portuguesa dos 25 aos 64 anos completou o 12º ano, a média da OCDE é de 65%” (Programa do XVIII Governo Constitucional: 46). De facto, os níveis de qualificação dos portugueses são incompreensivelmente baixos e fracos e, se associarmos que 47% da população portuguesa entre os 20 e os 24 anos atingiu uma escolaridade inferior ao ensino secundário e não se encontra a estudar, quando a média dos países da OCDE, se situa nos 19%, dentro da mesma faixa etária; veremos que estes dados são “irrefutáveis, até porque se baseavam numa interpretação de estudos recentes promovidos pela OCDE, segundo o qual mais um ano de escolaridade está associado a um aumento de entre 1,1 e 1,7% nas taxas de atividade e emprego e mais de um ano de escolaridade contribui para aumentar a taxa de crescimento anual do PIB de entre 0,3 e 0,5%” (Alcoforado, 2008: 247). O segundo pilar pretendia atingir os ativos e elevar-lhes a formação base, pretendia-se dotar de qualificações todos os que haviam entrado na vida ativa, com baixa escolaridade; poderiam agora recuperar e completar os estudos. De acordo com o Programa do XVIII Governo 2005-2009, pode ler-se “a fraca competitividade e a baixa produtividade estão na raiz do baixo crescimento da economia portuguesa, o atraso do desenvolvimento do país é também e, especialmente, um défice de qualificação”⁵⁷.

Com esta remodelação, os Centros Novas Oportunidades assumem uma importância vital na qualificação dos portugueses e nos centros de formação: a partir de então, eles assumem-se como a porta de entrada para qualquer percurso de formação, tanto de ativos como de desempregados. Através de uma triagem efetuada pelo Técnico de

⁵⁷ Programa do XVIII Governo Constitucional: 41.

Diagnóstico e Encaminhamento, os adultos poderão optar e negociar o percurso que melhor se adapte às suas necessidades e expectativas: processo de RVCC; cursos profissionais; cursos de aprendizagem; cursos de educação e formação (CEF); ensino recorrente; formações modulares de curta duração; cursos tecnológicos; cursos de educação e formação de adultos (EFA); cursos de especialização tecnológica (CET); competências básicas de literacia. Segundo Canário (2007), o Programa Novas Oportunidades, inserido no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, apresentado publicamente, pelo XV Governo Constitucional, em dezembro de 2005, é importante e oportuno. Se por um lado, entrámos na “sociedade do conhecimento”, há que acompanhar esta evolução, por outro é sabido que, apesar dos muitos avanços, Portugal ainda continua na cauda do avanço económico e social. Segundo este autor, com o qual concordamos, “o aumento generalizado das qualificações escolares é concomitante com o crescimento do desemprego como fenómeno estrutural de massas” (Canário, *idem, ibidem*).

A missão da ANQ seria, pois, coordenar e executar as políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos, assim como assegurar a prossecução e gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tendo em vista o 12º ano, como patamar mínimo de escolaridade. Neste sentido, o Decreto-Lei nº 213/2006 DR 208, I Série, de 27 de outubro vem regular as atribuições da ANQ: coordenar as ofertas de educação e formação profissional de jovens e adultos de dupla certificação, bem como os correspondentes dispositivos de informação e orientação; dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos e monitorizar os seus resultados; desenvolver e gerir a rede de reconhecimento, validação e certificação de competências; coordenar o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de jovens e adultos, com dupla certificação, escolar e profissional”.

A partir deste momento, a ANQ passaria a tutelar a rede nacional de Centros Novas Oportunidades, anteriormente apelidados de CRVCC. Esta mudança também se refletiu na legação e missão dos CNO's que se assumiriam como a porta de entrada para a qualificação dos ativos e desempregados, que após o diagnóstico seriam encaminhados quer para processos RVCC, ou para qualquer oferta formativa disponível e que estivesse de acordo com o perfil traçado e acordado entre técnico e adulto. A evolução do número de centros foi paulatina, tendo sofrido algumas oscilações: em 2006, havia, em Portugal, 274 Centros Novas Oportunidades; em 2007, 271; em 2008, 463; em 2009, 460; em 2010, 459; em 2011, 448; distribuídos por varias entidades, públicas e privadas, se bem que a maior fatia do número de CNO's pertencia ao sector público, através de escolas, básicas e secundárias, 44%; e na pessoa dos Centros de Formação Profissional, 42,9%. O constante alargamento da rede de Centros tem em vista o cumprimento de uma estratégia que o anterior governo tinha delineado, para que pudesse ser executada a reorganização do atual modelo do ensino recorrente, passando a assegurar-se uma resposta formativa baseada no formato dos cursos EFA, pelo que o seu funcionamento depende do resultado de candidaturas apresentadas ao Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), tido como o Quadro de Referência

Estratégico Nacional (QREN), para 2007-2013, ou seja, o tempo de duração do IV Quadro Comunitário de Apoio (QCA).

O momento de viragem, no nosso entender, nas Novas Oportunidades deu-se em 2008, aquando da efetivação das constantes reformulações políticas neste processo, sobretudo na emissão da Carta de Qualidade, que regula as boas práticas de funcionamento dos CNO's; o Referencial de Competências-Chave do Nível Secundário, alargando a certificação de processo RVCC para o 12º ano e criando os cursos EFA de nível secundário; a criação do Catálogo Nacional de Qualificações, criado através do Decreto-Lei 396/2007, de 31 de Dezembro; a Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio, vem regular a criação dos Centros Novas Oportunidades. No Catálogo Nacional de Qualificações constam todos os referenciais de formação, perfis profissionais e “critérios para conhecimento de competências pela via da experiência organizado segundo uma lógica de dupla certificação” (Alcoforado, 2008: 239). Foi ainda lançado o RVCC PRO onde, seguindo o mesmo sistema de reconhecimento de competências, se reconhecia, validava e certificava as competências profissionais dos adultos que reunissem condições para tal.

Em 2011, com a legitimação do XIX Governo Constitucional, a rede de CNO's viu-se substancialmente reduzida, entendeu-se que havia chegado o momento de fazer uma avaliação, reflexão acerca do processo e sobretudo, acerca das metodologias, abrangência e utilidade do sistema. Em dezembro de 2011, todos os CNO's da rede IEFP foram extintos, razão até hoje desconhecida visto que era uma rede que, apesar das extraordinárias metas impostas pela ANQ, ainda tinha de cumprir metas internas do próprio IEFP, tendo sempre em vista o total respeito e cumprimento das diretivas impostas pela Carta de Qualidade. Ainda, assim, o Ministro da Educação, após uma avaliação profunda, nunca divulgada, decidiu-se pelo encerramento. Até agosto de 2012, os que permaneceram em funções continuarão com o processo e respetivo financiamento, a partir desta data será uma incógnita a educação de adultos, em Portugal. Também a ANQ foi reorganizada e reestruturada, organicamente, o Decreto-Lei nº36/2012, de 15 de fevereiro extingue a ANQ e cria a ANQEP, I.P. (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional). Em jeito de súplica, decidimos apresentar aquele que consideramos ser um dos fios condutores da Educação de Adultos, com os principais eventos desde 1835 até à derradeira Iniciativa Novas Oportunidades.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 5 - Principais acontecimentos, nacionais e internacionais, na Educação de Adultos.

Data	Facto
1835	Rodrigo da Fonseca assina um decreto que constitui a reforma do ensino público, tentando fazer face à taxa de analfabetismo.
1882	Criação das “Escola Móveis”, por Casimiro Freire, na tentativa de promover a alfabetização de adultos, de crianças e adultos não abrangidos pela escolaridade oficial.
1911	Pelo Decreto-Lei de 29 de Março de 1911 oficializam-se as Escolas Móveis, com cursos noturnos, missões escolares, cursos dominicais, intentando erradicar o analfabetismo. O mesmo Decreto reforma, ainda, a instrução primária, instaurando o 3º ano como ensino elementar obrigatório; o ensino complementar de dois anos e o superior de três anos.
1919	A escolaridade obrigatória passa de três para cinco anos (o complementar passa a obrigatório).
1930	Redução do ensino primário obrigatório de quatro para três anos; conseguiu-se que a taxa de analfabetismo descesse 7,3%.
1931	Criação dos postos de ensino e nomeação de “regentes escolares”.
1936	Encerramento das Escolas do Magistério Primário.
1942	Reabertura das Escolas do Magistério, passando a formação de professores de três para dois anos.
1949	1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos em Elsinour.
1952	“Plano Nacional de Educação Popular” que integrava a “Campanha Nacional de Educação de Adultos” orientada prioritariamente para os analfabetos dos 14 aos 35 anos.
1960	2ª Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal; campanhas mundiais de alfabetização.
1962	Criação do Fundo de Desenvolvimento de Mão de Obra, através do Decreto-Lei nº44506, de 10 de Agosto, e do Instituto de Formação Profissional Acelerada, integrados no Ministério das Corporações e Previdência Social.
1964	Obrigatoriedade de seis anos de escolaridade para as crianças de ambos os sexos (Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho).
1965	Campanhas da alfabetização funcional. Criado o Instituto de Meios Audiovisuais de ensino, responsável pela utilização dos meios audiovisuais na difusão do ensino e na elevação do nível cultural da população, concomitantemente é criada pelo Decreto nº 46136, a Telescola, apoiando também os cursos de educação de adultos.
1967	Fusão do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico profissional.
1968	Cria-se o Serviço de Formação Profissional, integrado no Ministério das Corporações, destinava-se a qualificar profissionalmente população adulta para satisfazer exigências, sobretudo no sector industrial.
1971	Reforma Veiga Simão; criação da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP)
1972	3ª Conferência Internacional (Tóquio); autorizado o ensino liceal noturno em três liceus; criado o sistema <i>ad hoc</i> , que visava facilitar o acesso de adultos à Universidade sem escolaridade regular.
1973	A Lei nº5/73 vem estruturar o sistema educativo abrangendo a educação pré-escolar, educação escolar e educação permanente. Também se criam cursos de educação de adultos; criam-se, ainda as bibliotecas populares, a cargo da Direcção Geral da Educação Permanente (DGEP).
1975	Plano Nacional de Alfabetização; início do Projeto Graal; DGEP promove iniciativas de alfabetização; Campanha de Dinamização Cultural (5ª Divisão do MFA); ações no âmbito do Serviço Cívico Estudantil; modelo de educação popular.
1976	1º Governo Constitucional - interrupção da ação da DGEP; recomendação de Nairobi; conceitos de educação permanente, educação escolar e não escolar; Decreto-Lei nº 384/76 sobre as associações de educação popular que previa a atribuição de bolsas a indivíduos que se responsabilizassem por atividades e educação de adultos e que promovessem a alfabetização.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

1979	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que tem como objetivo a eliminação sistémica e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos aos vários graus da escolaridade obrigatória. Criado o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Bases de Adultos (CNAEBA) para aferir a aplicação desse plano. Decreto-Lei nº 534/79 (31 de Dezembro) cria a Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA), em substituição da DGEP.
1983	Iniciam-se, com carácter experimental, três cursos de ensino recorrente em local de trabalho, em duas empresas (EPAL e CARRIS) e um numa autarquia, que resultou da articulação da Educação e Emprego, com <i>curricula</i> e horários adaptados e avaliação qualitativa.
1984	Estabelece-se o sistema de Formação Profissional em Regime de Alternância - sistema de aprendizagem - criado sobretudo para jovens (dos 14 aos 24 anos) com atribuição de dupla certificação.
1985	4ª Conferência Internacional (Paris); Fim do PNAEBA
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), integra-se a formação profissional na educação de adultos; promove-se o ensino recorrente e a educação extraescolar; a escolaridade obrigatória passa para 9 anos.
1987	DGEA dá lugar à Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE); integração da EA nas Coordenações de Área Educativa (CAE), criadas no âmbito das Direcções Regionais de Educação (DRE)
1988	Plano de Emergência para a Formação de Base de Adultos (no âmbito da DGAE); são criados currículos alternativos para grupos específicos da população.
1989	Direcção-Geral passa a designar-se Extensão Educativa; primeiras ações cofinanciadas; Programas Regionais Integrados; Início PRODEP I, o programa de Educação de Adultos visa proporcionar a escolaridade obrigatória e atribui uma certificação profissional de nível I e dupla certificação.
1991	O Decreto-Lei nº 383 define a cooperação entre a Direcção Geral da Extensão Educativa (DGEE) proporcionando a formação geral e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) dando acesso a uma dupla certificação de nível I. O Decreto-Lei nº 74 vem articular áreas de formação profissional e fundamenta-se o processo de RVC.
1993	Cursos de educação extraescolar, de alfabetização, de atualização, socioeducativos, socioprofissionais; é extinta a Direcção Geral de Extensão Educativa (DGEE) e transformada em Núcleo de Educação recorrente e Extraescolar do Departamento de Educação Básica e Secundária (DGEB e DGES); fim PRODEP I.
1995	Início PRODEP II.
1997	5ª Conferência Internacional (Hamburgo).
1998	A Resolução nº 92/98, do Conselho de Ministros, cria um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, criando mais tarde a ANEFA.
1999	Publicação do “Estudo de construção de um modelo institucional de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)”, pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, solicitado pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, através do Decreto-Lei nº387/99, de 28 de Setembro.
2000	PRODEP III recomenda a criação de um “Sistema de Acreditação de conhecimentos e Competências adquiridas fora do sistema escolar. A medida “Educação e Formação ao longo da vida” prevê a “certificação de conhecimentos/Competências adquiridos ao longo da vida” e “Ofertas diversificadas de curta duração - Literacia Tecnológica”.
2001	A Portaria nº1082-A/2001, de 8 de Setembro (mais tarde revogada pelas Portarias nº286-A/02, de 15 de Março e nº 86/07, de 12 de Janeiro), cria a rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (Centros de RVCC). Entre este ano e 2005 foram criados 98 centros. O processo de RVCC estrutura-se a partir do <i>referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos</i> .
2002	XV Governo Constitucional extingue a ANEFA; criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), pelo Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro.
2005	A Lei nº52, de 31 de Agosto, aprova as Grandes Opções do Plano 2005-2009, diploma que aponta o Plano Tecnológico como meio de motivar os portugueses

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

	para a qualificação. A Resolução do Conselho de Ministros nº 190, de 16 de Dezembro aprova o Plano Tecnológico com definição dos objetivos da Iniciativa Novas Oportunidades. A Resolução do Conselho de Ministros nº 183, d 28 de Novembro aprova o Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005-2008, com especial referência à “Iniciativa Novas Oportunidades”, apostando-se no reforço do ensino profissionalizante de dupla certificação, na expansão da oferta de cursos de educação e formação e no alargamento do sistema de RVCC.
2006	Aprovado o <i>Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário</i> , para aplicação nos cursos EFA e processos de RVCC.
2007	<ul style="list-style-type: none"> - O Decreto-Lei nº 276-C, de 31 de Julho, cria a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), sob tutela conjunta os Ministérios do Trabalho e Solidariedade Social e da Educação. - Mais tarde é aprovado o Sistema Nacional de Qualificações (DL nº396/07, de 31 de Dezembro), integrando o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional e Qualificações e a Caderneta Individual de Competências e ainda o Sistema de Regulação de Acesso a Profissões. - Aprovado ainda pelo Decreto-Lei nº357/2007, de 29 de Outubro aprova as modalidades de conclusão do ensino secundário por adultos com curso extinto incompleto. - Portaria nº86/2007, altera as Portarias nº 1081-A/02 e 286-A/02, Novas Oportunidades; - Decreto-Lei nº 396/07, Sistema Nacional de Qualificações.
2008	<ul style="list-style-type: none"> -Regime jurídico dos cursos EFA e das formações modulares; -Portaria nº370/08, regula a criação e funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.
2012	-Decreto-Lei nº36/2012 que extingue a ANQ, I.P. e cria a ANQEP, I.P.

1.3.1 - Os sistemas de reconhecimento e validação do mundo moderno

Presentemente, a utilização e desenvolvimento de sistemas de reconhecimento e validação, no âmbito educativo, dos saberes adquiridos é uma realidade e não se circunscreve ao contexto escolar, abrange já diferentes contextos. A panóplia dos dispositivos utilizados é imensa, para o reconhecimento e posterior validação das aprendizagens adquiridas, ao longo da vida, nas diversas situações (formais, não formais ou informais), de acordo com os objetivos, fins e políticas educativas/formativas de cada país. Em certos sectores da sociedade, a questão do reconhecimento e validação dos adquiridos gera alguma controvérsia, pois não se entende como é que se pode reconhecer um saber e atribuir-lhe significado educativo, fora do contexto escolar e mais tarde equipará-lo a um grau académico. Este sistema, além de não ser recente, é extremamente abrangente em termos geográficos e educacionais. A designação do processo tende a alterar, consoante o país e a influência/tendência da aprendizagem, “reconhecimento, validação e certificação de competências”, para uns, somente “certificação”, para outros, ou “validação” para os restantes. Certo é que o objetivo subjacente a todos estes dispositivos é comum: apenas se baseia na valorização formal de aprendizagens e competências adquiridas pelos adultos, nas várias fases da sua vida e, nos mais diversos contextos.

Nesta investigação e, tendo como objetivo, a demonstração e implementação que o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências é bastante abrangente, em termos geográficos e cronológicos, também pretendemos desmistificar o estigma criado à

volta destas políticas educativas, geralmente associados ao facilitismo, obtenção usual e banal de um certificado ou diploma. Tendo como base a leitura extraída das dissertações de Pires (2002), os vários países que já implementaram, ou se encontra em fase de implementação do sistema, são vários, mas apontamos o pioneiro como sendo o Canadá (Québec), seguido da França, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Finlândia, Espanha, Alemanha, Portugal. Cada um dos países orientou as metodologias, referenciais, objetivos e entidades certificadoras, de acordo com a forma como quis estruturar a educação/formação de adultos. Apesar de cada um percorrer trilhos educativos distintos, certo é que todos convergem para a mesma finalidade: reconhecer, validar e certificar os adquiridos, nos vários contextos e, não exclusivamente no âmbito escolar, uns optam apenas pelo reconhecimento escolar, outros pelo domínio profissional, outros ainda por ambos e, ainda, há os que alargam o reconhecimento ao ensino superior. A par dos países abaixo referenciados, em Portugal, os CNO's têm um propósito orientado para um público-alvo, norteando-se por um referencial imprescindível para o posicionamento das aprendizagens dos adultos, que almejem, durante o balanço de competências, a certificação dos saberes pessoais, profissionais e sociais.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 6 - Síntese do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências em Portugal, Espanha, França, Reino Unido, Austrália, Irlanda, Canadá, Finlândia e Alemanha.

País	Portugal	Espanha	França
Designação	BC -Balço de Competências RVCC -Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências SNCP -Certificação pela via Profissional no Âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional	<i>Certificados de Profesionalid</i>	BC - <i>Bilans de Compétences</i> VAP/VAE -Validation des Acquis Professionnels VA -Validation des Acquis (formation professionnelle)
Entidade Certificadora	BC -IEFP; AEP; ANOP RVCC -ANQEP, Ministério da Educação, e Ministério da Economia e Trabalho SNCP -Ministério da Economia e Trabalho	INEM -Ministério do Trabalho e Segurança Social	BC -Entidades Prestadoras (COPACIF, ANPE, APEC) VAP/VAE -Ministério da Educação Nacional no Ensino Superior e Ministério da Agricultura VA -Ministério Emprego/ AFPA
Objetivos	Certificação das competências escolares e profissionais, que os adultos adquiriram ao longo da vida, e em contextos não formais, para obtenção de um CAP, ou de um certificado escolar ou diploma de 1º, 2º 3º ciclos, ou secundário	Acreditação das competências profissionais adquiridas em diversos contextos formais ou não formais, para obtenção de uma qualificação profissional	BC -Fazer o balanço das experiências passadas, identificar as competências pessoais e profissionais e as atitudes dos sujeitos para definir um projeto profissional e se for o caso, um projeto de formação VAP -Aceder a um diploma (ou parte dele) do ensino superior, profissional ou tecnológico.
Público alvo	BC/RVCC -Adultos que não possuam a escolaridade RVCC PRO -Adultos maiores de 18 anos com experiência profissional comprovada na área.	Todos os trabalhadores que possuam experiência num domínio de atividade.	BC -Todo o público VAP -Candidatos com experiência profissional na área em que se candidatam, com o mínimo de 5 anos de experiência. VA -Candidatos com experiência profissional
Metodologia	Elaboração de um portefólio reflexivo de aprendizagens escolares ou profissionais.	Realização de exames, com provas baseadas em unidades de competência dos perfis profissionais	BC -Entrevistas, portefólio, testes, questionários, simulações, abordagens autobiográficas. VAP -Portefólio profissional.
Referenciais	Referencial de Competências-chave definido pela ANQEP e regulamentado pelo Catálogo Nacional de Qualificações.	Referencial Nacional baseado em competências específicas de cada profissão.	BC -Não utiliza um referencial definido <i>a priori</i> VAP/VAE - Os referenciais deste dispositivo é o nível de conhecimentos e atitudes referidos nas unidades que constituem os diplomas; baseiam-se no quadro nacional de qualificações existente.
País	Reino Unido	Austrália	Irlanda
Designação	APL - <i>Accreditation os Prior Learning</i> APEL/APEAL - <i>Assesment of Prior Experiential Learning</i>	RPL - <i>Recognition of Prior Learning</i>	APL - <i>Accreditation of Prior Learning</i> APEAL - <i>Accreditation of Prior Experience Achievement and Learning</i>

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Entidade Certificadora	APL-Qualifications and curriculum Authority, Scottish Qualifications Authority, Min. do Emprego	RPL-National Training Board e Ministério para o Emprego, Educação e Formação Profissional	APL-Training and Employment Authority (Min. Emprego) APEAL-National Council for Vocational Awards (Min. Educação)
Objetivos	APL-Para obtenção de uma qualificação de créditos formais das competências profissionais, relativamente a uma qualificação: diploma, certificado formal ou reconhecimento parcial. APEL-No ensino superior acesso a cursos quando não existe certificado tradicional e/ou posicionamento avançado nos cursos	RPL-Reconhecimento das aprendizagens nos vários contextos (formal, formação pessoal ou profissional) Ensino secundário geral e profissional-acreditação das competências-chave associadas ao trabalho e obtenção de certificados de formação profissional	APL-Acreditação das competências, experiências e conhecimentos adquiridos fora do sistema tradicional para obtenção de uma qualificação APEAL-Acreditação das aprendizagens resultantes de experiências profissionais
Público-alvo	APL-Para obtenção de uma qualificação, os candidatos têm de ter experiência profissional de pelo menos 5 anos	Adultos	APL-Todas as pessoas com formação podem aceder à certificação. APEAL-Candidato com experiência, substancial e relevante, de trabalho.
Metodologia	Entrevistas, portefólio reflexivo de aprendizagens e a pedido do adulto a demonstração em posto de trabalho. Ensino superior - cada instituição fixa a metodologia a seguir	Metodologias diversas, entre elas, o portefólio	APL-Várias sendo o portefólio e os exames os mais frequentes APEAL- Portefólio
Referenciais	APL-baseia-se em referenciais nacionais de competências, organizados em unidades capitalizáveis, tendo como critérios de competência a base da indústria.	RPL-Referenciais definidos em estreita articulação com as profissões. Nas universidades existem programas de estudo próprios.	Tem por base o sistema de certificação baseado em normas nacionais de competência, que são específicas para cada ocupação e de forma modular.
País	Canadá	Finlândia	Alemanha
Designação	RA-Reconnaissance des Acquis RCP-Reconnaissance des Compétences Professionnelles	Competence- based Examinations (Sistema de Qualificação Nacional)	Externenprüfung Bildungspass
Entidade Certificadora	RA-Ministério da Educação RCP-Ministério da Mão de Obra	NBE-Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação	BIBB e Câmaras Profissionais da Indústria e Artesanato
Objetivos	RA- Admissão no ensino secundário colegial ou superior sem a posse de um diploma prévio, posicionamento em cursos e atribuição de equivalências e créditos RCP-Obtenção de uma qualificação profissional.	Validação dos conhecimentos, competências e experiências dos candidatos, independentemente da forma como foram adquiridos, para a obtenção de um certificado de qualificação profissional, no âmbito do sistema nacional de qualificações.	Aquisição do diploma profissional para pessoas com experiência profissional, dispensando desta forma da respetiva formação inicial
Público alvo	Adultos com idade superior a 21 anos que queiram ver reconhecidas as aprendizagens realizadas num contexto escolar ou	Qualquer pessoa pode candidatar-se à obtenção de um certificado de qualificações, independentemente da	Candidatos com experiência profissional (pelo menos o dobro do tempo da formação inicial da área de candidatura. Caso o

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

	extraescolar	trajetória profissional, sendo contudo preferível a experiência	candidato apresente certificados ou outro tipo de qualificação o tempo é reduzido
Metodologia	Elaboração de um portfólio, entrevistas, exames, testes, auscultação em posto de trabalho	Exame de competência (pode consistir em simulações do posto de trabalho, elaboração de um portfólio, entrevistas e testes escritos e oral	Exames externos, podendo o candidato apresentar todo o tipo de provas que atestem a sua experiência e conhecimentos teóricos
Referenciais	RA -Programas de estado em vigor no sistema educativo RCP -Referenciais de competências derivadas nos perfis e normas profissionais	Quadro Nacional de Qualificações Profissionais baseado em competências com requisito definidos.	O referencial diz respeito à área que se quer certificar

Fonte: Adaptado, Pires, 2002; Alonso, 2001; ANEFA, 2001; Gomes, 2006; Leitão, 2001.

1.4 - O papel dos Centros Novas Oportunidades na alfabetização dos adultos e a sua criação

A constatação da fraca escolaridade dos portugueses, face aos parceiros europeus, levou a que fossem criados vários programas de incentivo ao aumento das competências e graus escolares, da população portuguesa. Além destas razões, foi ainda a disparidade intergeracional existente, com habilitações semelhantes, face aos europeus, sobretudo a população ativa, que fomentou a mudança de rumo nas políticas de aprendizagem e adaptabilidade ao longo da vida. A promoção do sistema de RVCC é o “resultado de uma evolução nas linhas orientadoras que definem a educação de adultos em Portugal e que se concretizaram na implementação de práticas diversas e complexas” (Aragão e Oliveira, 2011: 113). Registou-se, também, uma alteração do Plano Nacional de Emprego (PNE), onde um dos apanágios para o período de 2003-2006 assentou em três grandes objetivos: promoção do emprego, fortalecimento da inclusão e coesão e melhoria da qualidade e produtividade. Esta associação do PNE, ao sistema de RVCC, foi a fórmula encontrada para a promoção do desenvolvimento do capital humano e aprendizagem ao longo da vida, de modo a capacitar todas as pessoas das competências que uma força de trabalho moderna exige. Numa sociedade assente no conhecimento, deve permitir a progressão de carreira, reduzir as disparidades e estrangulamento de competências no mercado de trabalho.

O processo contribui “para uma valorização da pessoa por si mesma, tendo como pontos fortes o aumento da autoestima, da autoconfiança, da valorização da pessoa na família, implementando a vontade de aprender, o acesso a novos conhecimentos e um mais fácil enquadramento no mercado de trabalho” (Almeida, 2003: 196). Porém, neste momento, persiste a questão: quais foram as inspirações conceptuais, metodológicas e holísticas que estiveram na origem desta política de educação? Para tentar dar resposta a esta questão, há que conhecer o percurso, no âmbito da educação de adultos e dos próprios conceitos legais, que suportam tais políticas públicas. Concluímos que são três as conceções que estão na sua base. Uma primeira foi a educação extraescolar, como já foi referido ao longo deste capítulo. É a educação fora da escola, caracterizada por grande flexibilidade, que no final pode ser objeto de reconhecimento e validação, associada ainda ao conceito de educação permanente, tendo como objetivo garantir que de forma organizada cada adulto pode aprender ao longo da vida.⁵⁸ A segunda política assentava na articulação entre educação e formação profissional, desde sempre a realidade portuguesa pedia uma urgente e forte articulação destes dois binómios. Na década de 80, deram-se os primeiros passos neste sentido, apesar de as intenções terem sido iniciadas durante a década de 60, com uma panóplia de mecanismos.

⁵⁸ Em grande parte, contribuíram os cursos de educação básica de adultos, ou ensino recorrente, criados a partir do Decreto-Lei nº 489/73, de 2 de outubro, pretendendo com eles proporcionar o acesso a uma escolaridade obrigatória, contemplando áreas tradicionalmente não escolares. Porém, para que estas concretizações fossem uma realidade constituiu-se o PNAEBA, alargando a ligação do estado a todas as instituições disponíveis para colaborar.

Destacamos, entre muitos, o PNAEBA, a Lei de Bases do Sistema Educativo e a ANEFA (Pinho, Lobo & Caramujo, 1996; Lima, 2007). Nos anos 80, criado, com o Despacho nº21/80 de 4 de março, o ensino recorrente, surge com uma inovação: a avaliação qualitativa na formação profissional parte da responsabilidade da entidade empregadora⁵⁹. Apareceram as Escolas Profissionais, criadas com o Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro⁶⁰, que atribuíam a dupla certificação (escolar e profissional), mais tarde também acessível aos adultos através da publicação do referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos de nível básico. A terceira, e última política, refere-se à avaliação dos adquiridos: passa a ter valor, reconhecer-se e validarem-se as aprendizagens não formais e informais dos adultos e as competências que adquirem ao longo vida pessoal, profissional e social. Carneiro (2009b: 4) considera que “as competências são mais vastas que do que o conhecimento ou as capacidades e são adquiridas num processo ininterrupto, que dura toda a vida ao longo de toda a gama de contextos pessoais, sociais e políticos”.

Na atual sociedade, com um constante avanço tecnológico, a apelidada sociedade do conhecimento, que assenta nos conhecimentos promovidos pelas pessoas, na sua capacidade e iniciativa, deve ser capaz de estimular a aprendizagem, de valorizar a população aprendente, aqueles que têm a coragem de retornar à aprendizagem e à adaptabilidade ao longo da vida. Porém, não interessa estar a formar uma sociedade de elite (Rodrigues, 2003: 133), se depois não a sabemos aproveitar nem existem condições para pôr em prática as mudanças originadas pela aprendizagem, nem para aproveitar o reciclado potencial humano. Esta estratégia vai ao encontro da Estratégia de Lisboa que definiu o ano de 2010 como o ano para a concretização do objetivo estratégico. Defendeu-se que, na sociedade atual, na “sociedade aprendente”, todo o cidadão deve ser encorajado a desenvolver um projeto pessoal e profissional, tendo como base de regulação uma avaliação de competências.

Márcia Trigo (2007: 65)⁶¹ apelida esta “aproximação da educação e formação ao longo da vida (ALV) ao trabalho e à economia e o reconhecimento do papel decisivo da educação e da formação na construção de uma economia baseada no conhecimento, de audácia da esperança”. De facto, a herança portuguesa é, de algum modo pesada, tal como esta autora defende, “atribuindo ao sistema e à herança salazarista os débeis resultados”, no que concerne aos desfechos obtidos na execução da ALV, em comparação com os parceiros

⁵⁹ Regulado pelo Despacho Normativo nº 58/88, de 22 de julho.

⁶⁰ Este decreto vem regulamentar o acesso aos jovens desta modalidade de formação geral e profissional, bem como a equivalência ao 12º ano. Este regime estendeu-se mais tarde ao IEFP, através do Decreto-Lei nº383/91, de 9 de outubro, proporcionando aos formandos uma dupla certificação, na altura, a equivalência escolar de seis anos e profissional de nível I, cumprindo desta forma com as diretivas do PRODEP I, no subprograma Educação de Adultos.

⁶¹ Na comunicação “O duplo imperativo da ALV e da Competitividade”, a autora Maria Márcia Trigo debate o papel que o fator ALV tem no aumento das competências e na valorização pessoal/ profissional/ social. Segundo a autora, uma das razões para que em Portugal ainda “não haja resposta para as metas propostas pela OCDE deve-se a vários fatores: a) professores e formadores excedentários e/ou com qualificações em final de ciclo e por isso obsoletas; b) ativos pouco qualificados e com qualificações «fora do tempo»; c) jovens que abandonaram precocemente a escola, sem uma qualificação científica e tecnológica de base assegurada; d) desempregados de longa duração e generalizadas baixas e obsoletas qualificações, a exigir intervenção urgente ao nível da requalificação profissional”.

européus. A autora, além desta época histórica, indelével no bloqueio das qualificações, avança ainda com o “sistema de Educação e Formação na dependência de várias tutelas ministeriais, com enquadramento legislativos, financeiros e lógicas de intervenção diferenciadas” (Trigo, 2007: 65). Estas dificuldades de coordenação política/institucional vêm dificultar os resultados e mecanismos facilitadores de uma sólida política de ALV, direcionada para a Educação de Adultos.

A mesma autora defende o caso português, que apesar de nos últimos vinte anos se ter investido em formação “para combater os baixos níveis de escolarização e qualificação e ainda, ao vultuoso número de ações de educação e formação, de média e longa duração, sobretudo no quadro dos fundos comunitários, mas nunca certificadas escolar e profissionalmente”, daí que não tenha havido aumento nas qualificações, em dado momento histórico esta necessidade se tenha tornado uma realidade. Segundo dados da OCDE (2001), Portugal era dos países da EU que apresentava a percentagem mais reduzida de frequência de formação tecnológica e profissional de jovens e adultos, comparativamente com alguns parceiros europeus, onde “a média do ensino tecnológico e profissional atinge cerca de 50% dos alunos, sendo que na Holanda, Dinamarca e Finlândia, essa percentagem é respetivamente de 66,6%, 53,3% e 52,2%, para apenas 25% de Portugal” (Márcia Trigo, 2007, p. 69).

Tabela 7 - Índices de analfabetismo em Portugal, em 2001.

Regiões	Ano	Analfab. com 10 anos ou mais	Nenhum Nível de ensino	1º CEB	2ºCEB	3ºCEB	Ensino Secund.	Ensino Superior
Norte	2001	6,9	13,0	35,0	14,1	10,0	12,1	8,9
Centro	2001	9,0	14,1	34,7	11,2	9,5	12,6	8,9
Lisboa e V. Tejo	2001	4,9	11,0	27,1	9,0	10,8	20,4	16,8
Alentejo	2001	12,6	17,3	31,6	9,8	8,9	12,4	7,3
Algarve	2001	8,6	13,6	31,5	10,0	10,8	16,5	9,1
Continente	2001	7,4	13,1	32,4	11,5	10,0	14,6	10,8
R.A.Açores	2001	7,5	13,0	36,4	14,2	11,1	11,0	6,7
R.A.Madeira	2001	10,0	15,7	32,0	11,9	10,5	12,6	7,4
Portugal	2001	7,5	13,2	32,5	11,6	10,1	14,5	10,7

Fonte: INE (Censos, 2001)

Foi neste contexto que surgiu a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), com a sua fase embrionária em novembro de 2000, com a entrada de seis entidades promotoras nas várias regiões do país: região norte, a Associação Industrial do Minho, a ANOP - Associação Nacional de Oficinas e Projetos; na região de Lisboa e Vale do Tejo - a ENB - Escola Nacional de Bombeiros e o IEFP, com o Centro de

Formação Profissional do Seixal; na região o Alentejo - a ESDIME - Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste. Paulatinamente, foram ingressando vários centros, uns de gestão direta do Instituto do Emprego e Formação Profissional, outros de gestão participada, outros fazendo parte de associações empresariais ou IPSS⁶². O número crescente de CNO's foi evidente tendo chegado até perto de 500, desenvolvendo o processo de reconhecimento de competências em institutos públicos, associações empresariais, IPSS, escolas públicas, estabelecimentos de ensino superior. Recentemente, a política do XIX Governo Constitucional, para a educação de adultos, conduziu este processo e um destino incerto. O processo de RVCC vem ocupar o lugar da vertente mais evolucionista da educação, sendo um dispositivo de formação e educação de adultos que dignifica o direito à aprendizagem dos adultos e dos saberes adquiridos, que no entender de Cardinet (1989) são parte essencial neste processo, pois é “o reconhecimento de adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo” (Leitão, 2002: 10).

O programa de RVCC, em Portugal, assentava (e assenta) em políticas concomitantes, nos desafios de uma educação proativa e modernista e, ainda, na promoção de novas atitudes de integração de saberes e mesmo na renovação/afirmação, ou mesmo confirmação do saber. Foi uma Iniciativa que, além de relançar alguns debates na sociedade civil acerca da obtenção de um nível de escolaridade, relançou também a questão da aquisição de competências ao longo da vida e a forma de as certificar; polémica para uns, positiva e objetiva, para outros, esta modalidade de reconhecimento e validação de competências “é um processo através do qual as pessoas podem mostrar os seus saberes e, ao mesmo tempo concomitantemente, vê-los reconhecidos socialmente” (Caramujo, 2003: 61). O sistema de RVCC vem apenas dar continuidade aos procedimentos e objetivos delineados pela ANEFA, pretendendo conferir a ideia geral de que a aprendizagem não se confina aos contextos de educação formal e os saberes que as pessoas possuem estão aquém daquilo que se encontra certificado (DGFV, 2004: 53), o sistema de RVCC aparece nesse contexto, para a operacionalização do projeto da ANEFA.

Os Centros Novas Oportunidades apresentavam métodos pedagógicos inovadores, mas que já bebiam a inspiração em lógicas educativas anteriores, a mais evidente podemos dizer que é a existência de um dossiê individual aglutinador de todos os trabalhos do adulto, material utilizado para a progressão na aprendizagem, previsto com a Portaria nº 95/87, e 10 de fevereiro. Este dossiê poderá servir mais tarde para avaliação final e aparece novamente contemplado na Portaria nº 243/88, de 19 de abril. Também o Despacho nº22/SEEI/96, de 20

⁶² A organização e distribuição dos CNO's relaciona-se com as NUT (Unidades Territoriais para fins estatísticos), para que as assimetrias regionais possam ser minimizadas. Todos os CRVCC teriam de passar por um processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos CRVCC, tal como vem definido na Portaria nº1082-A/2001, de 5 de setembro. Nela constam todas as características e competências que cada centro deve deter para integrar a rede. Caberia depois ao PRODEP III o financiamento negociado com a Comissão Europeia no âmbito do III QCA. Todas estas condições veriam a sua compilação no Despacho Conjunto nº262/2001, de 22 de março, que aprova o regulamento que definia o regime de acesso aos apoios constantes na Medida 4 - Ação 4.1 - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida.

de abril, prevê uma avaliação contínua da aprendizagem e de acordo com as competências, tal como o Decreto-Lei nº74/91, de 9 de fevereiro, que regula o funcionamento do ensino recorrente e da educação extraescolar, prevê o reconhecimento das situações e vivências sociais. Este dossiê ou portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) serve de mote para compilação de todas as vivências pessoais, sociais e profissionais dos adultos que poderão vir a ser alvo de certificação.

A frequência do processo de RVCC implica sempre a existência e suporte de um CNO, onde os adultos que o frequentem almejem ver certificadas as suas competências informais e não formais. Nesta investigação, partilhamos da posição de Imaginário (2001b: 4), ao considerar a dicotomia de “educação e formação de adultos”, um conceito complementa-se ao outro na essência holística, eles coexistem e complementam-se em termos conceptuais de aprendizagem na vida e ao longo da vida. Também Cavaco (2007) refere e ressalva os principais objetivos que norteiam a intervenção dos CNO’s, ao pretenderem reconhecer, validar e certificar saberes e competências pelos adultos pouco escolarizados, ao longo da vida, nos mais variados contextos. A própria Estratégia de Lisboa⁶³, em 2000, pretendia que para todos aqueles que constituíssem a sociedade aprendente deveriam ser criadas todas as condições para poderem cumprir um projeto pessoal e profissional, baseada numa avaliação regular de competências. Pese embora a frequência do processo de RVCC obedeça a algumas regras, a sua conclusão permitirá o acesso mais facilitado a cursos de Educação de Formação de Adultos ou até mesmo promover a empregabilidade.

Os CRVCC, atualmente CNO’s, foram os instrumentos privilegiados para a concretização das medidas integradas no Plano Nacional de Emprego, já que nele constam que “sejam particularmente valorizados os esforços destinados a melhorar a empregabilidade do conjunto da população ativa (especialmente os trabalhadores com défices de qualificação, a melhorar a articulação entre o ensino, a formação profissional e a atividade empresarial bem como a inserção profissional dos grupos particularmente desfavorecidos” (Despacho nº9629/2001). Os CRVCC fomentariam a certificação escolar a uma população que “em meados dos anos 70 cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta” (Lima, 2005). De facto e, de acordo com os Censos de 2001, cerca de 64,8% da população portuguesa possuía apenas o 6º ano de escolaridade, daí entendermos e convergimos, ideologicamente, com a pertinência deste sistema, que em nosso entender se justifica duplamente: por um lado, é uma dura realidade o facto de persistir uma grande maioria da população portuguesa, com baixos níveis de escolaridade; por outro, há saberes, competências e conhecimentos que os indivíduos adquirem, nos mais variados contextos, informais e não formais, que de outra forma não podem ser reconhecidos, ou certificados. Além do mais, a certificação poderá ser um meio de motivar os adultos para a frequência da formação ao longo da vida.

⁶³ Em 2000, A União Europeia definiu, em Lisboa, um objetivo estratégico: criar dentro do espaço económico europeu todas as condições para dinamizar a competitividade, que deveria assentar no conhecimento e promover o crescimento económico sustentável, mais emprego e coesão social.

Os CNO, além de serem “iniciativa que se enquadra nas políticas de prevenção do desemprego e de fenómenos de exclusão” (Fernandes, 2004b: 30), também pretendem (como já foi referido) reduzir o défice de qualificações escolares e profissionais dos portugueses e, por outro lado, erradicar a subcertificação existente em Portugal, promovendo a frequência e dinamização dos cursos EFA. Por outro lado, tal como afirma Benavente (1999), “qualquer pessoa, ao longo da vida, deve poder ver avaliadas as suas competências e completá-las para efeitos de obtenção de um diploma, podendo retomar, a qualquer momento, o seu processo de educação/formação, conforme o seu projeto pessoal e profissional”. Havia que modificar as mentalidades, alterar o modo como se encarava a aprendizagem ao longo da vida, ela não se destinava somente a adultos, abrangia todo o tipo de aprendizagens, quer elas fossem formais, informais ou não formais, tendo como um dos principais objetivos “a cidadania, a inclusão social e aspetos ligados com o emprego” (Comissão Europeia, 2001). Neste sentido, os CNO’s, assumem-se como a porta de entrada para todos aqueles que com mais de 18 anos, pretendem melhorar os níveis de qualificação escolar e/ou profissional, acedendo a uma certificação, de 9º ou 12º anos. São uma estrutura, fundamentalmente, qualificativa e não formativa, centrando-se na qualificação da população⁶⁴. Ao afirmar a necessidade deste sistema de qualificação, está o QCA e o POPH que, para o período de 2007-2013, previa como meta educativa a convergência com a Finlândia, Alemanha ou Holanda, medida que ia ao encontro de um dos objetivos do PNACE (Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005-2008)⁶⁵, enquanto guia para a concretização de uma estratégia nacional, era a redução do insucesso escolar, nos ensinos básico e secundário. Do QREN 2007-2013, além da implementação, do já referido Plano Tecnológico, “reforço da coesão social, a promoção do emprego, o reforço da educação e qualificação da população portuguesa uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (Carneiro, 2009b: 49). Pretendia motivar a população, dos 25 aos 64 anos, para ações de educação/formação, de 4,8%, em 2004, para os 12,5%, em 2010 e qualificar 1 milhão de ativos, até 2010, dos quais 435 000 até 2008, recorrendo ao processo de RVCC, ou a cursos de educação/formação⁶⁶.

⁶⁴ Quando necessário, o adulto frequentar uma formação, ao longo do processo no CNO, o adulto sai desta organização, completa o seu percurso e volta ao CNO para certificar as aprendizagens obtidas.

⁶⁵ Resolução do Conselho de Ministros nº183/2002, de 28 de novembro.

⁶⁶ A Iniciativa Novas Oportunidades tem então como objetivo principal a reconquista dos jovens e adultos que abandonaram, precocemente o sistema educativo, proporcionando-lhes o 12º ano, como patamar mínimo de formação e aos adultos uma qualificação contínua e certificação de competências. Para tal, pretendia-se alargar a rede de RVCC, de 300 centros em 2008, para 500 em 2010, através da medida 7 (Iniciativa Novas Oportunidades), apostava-se na qualificação, no ensino profissionalizante de dupla certificação, alargamento da oferta de cursos de educação e formação e do sistema de RVCC. Tinha-se como meta a qualificação de 1 milhão de ativos, garantir que 65% dos jovens, dos 20 aos 24 anos, terminariam o ensino secundário e aumentar para 12,5% a população envolvida em ações de formação o longo da vida (Resolução do Conselho de Ministros nº190/05, de 16 de dezembro, p. 7095). Já o PNCE 2005-2008 previa triplicar a oferta formativa, abrangendo o 12º ano como o referencial de competências-chave aplicado ao RVCC, dilatando para 107 000 vagas para cerca de 350 000 adultos, distribuídos pelo 9º ano (42 000) e 12º ano (65 000).

1.4.1 - Funcionamento organizativo dos CNO

As constantes mutações sociais alteraram determinados valores e conceitos que se pensavam cristalizados, havendo que adaptar a nova realidade e divisão tradicional de atividades atribuídas aos diferentes grupos etários: “as crianças são para brincar, os jovens para estudar, os adultos para trabalhar, os velhos para descansar” (Ferreira, 2007: 55). Nesta sociedade em transformação, não é possível adotar esta posição tão redutora, pois a formação não se limita, nem se circunscreve a um determinado momento. Tentando acompanhar a sociedade em mudança, o sistema de ensino na Educação de Adultos também se tentou adaptar, mas fazendo uso das estratégias formativas, nem sempre pacíficas, no seio da comunidade educativa e sociedade civil. Esta problemática que gira em torno do reconhecimento e validação de competências, adquiridas em contextos formais, informais e não formais de educação é novo e pouco explorado.

Se em Portugal este conceito é relativamente jovem, noutros países está longe de ser pioneiro, como é o caso dos EUA e Canadá, onde no período do pós-guerra (1945) e, a partir dos anos 70, do século XX, se bem que em contextos sociais distintos, se recorreu a este método para valorizar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Também noutros países da Europa (Reino Unido, Irlanda, França, Finlândia, Espanha, Alemanha, Noruega, Bélgica, Itália) e na Austrália, assumiu-se como “um dos principais desafios da sociedade atual, na medida em que vem questionar os sistemas de educação/formação (inicial e contínua), confrontando-os com novos desafios, principalmente no âmbito da educação /formação ao longo da vida” (Cavaco, 2002: 327).

O sistema de reconhecimento e validação de competências visa dar uma segunda oportunidade a indivíduos alfabetizados, com mais de 18 anos, que ao longo da sua vida tenham adquirido competências nos mais variados contextos, quer social, familiar ou profissional. Os CNO's regem-se por alguns princípios orientadores compilados no texto de referência para qualquer centro, a Carta de Qualidade (2007): abertura e Flexibilidade - o CNO é a porta de entrada para todo o tipo de formação e qualificação, pelo que toda a equipa deve estar organizada e orientada para responder a todo o tipo de público, tendo em conta os interesses, perfil e expectativas de cada adulto; confidencialidade - toda a informação prestada pelos adultos deve ser confidencial e apenas deve assegurar o processo de RVCC; orientação para resultados - toda a equipa deve orientar o seu trabalho para concretizar a resposta em tempo útil, tendo sempre em vista a qualificação e certificação final; rigor e eficiência - Todo o Centro Novas Oportunidades deve orientar-se por estes princípios; responsabilidade e autonomia - Desenvolver práticas de autonomia e responsabilização dos CNO, na cooperação com as estruturas regionais e locais mantendo e favorecendo as parcerias.

No seu funcionamento, os CNO's regem-se por duas premissas extremamente importantes: ao longo do seu percurso existencial, as pessoas adquirem conhecimentos e nunca se deve ensinar aquilo que elas já sabem; ambas são afluentes do pressuposto da

educação de adultos que o património existencial e individual são o cerne de todas as aprendizagens experienciais. Sempre que um adulto procurar um CNO, para efetuar a sua inscrição, deve-lhe ser oferecido um conjunto de informações e divulgação de todo o processo e das etapas, que poderá ser feito através de folhetos, brochuras, cartazes, material publicitário. Neste momento, há o acolhimento que designa a fase de inscrição e atendimento personalizado, onde é oferecido ao adulto, além de todas as informações acerca do processo, também as informações da missão deste, das etapas, ofertas formativas e calendarização de futuras ações, no âmbito do processo.

Numa segunda fase, surge a etapa conhecida por Diagnóstico, realizado por um Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento. Neste momento, é analisado o perfil do adulto, através de uma entrevista coletiva, ou individual (Simões & Feire, 2008); é um momento preponderante e essencial por permitir “clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto, informação essa que é de grande relevância para a definição da(s) melhor(es) soluções no conjunto das ofertas de qualificação disponíveis no centro ao nível local/regional” (ANQ, 2007: 13).

Após a fase de Diagnóstico que pode ocupar mais de uma sessão, entra-se na terceira fase, o Encaminhamento do adulto para uma oferta formativa. Este encaminhamento é sempre negociado entre o técnico e o adulto, adequado ao perfil do interessado e tendo sempre em conta as ofertas existentes na zona. O adulto pode ser encaminhado para o processo de RVCC, para um percurso alternativo de formação (EFA, Formação Modular, Decreto-Lei), ou até mesmo para o prosseguimento de estudos de nível superior. É de referir que um percurso alternativo admite sempre um encaminhamento exterior ao Centro Novas Oportunidades, porém em qualquer dos casos existirá sempre um júri de certificação.

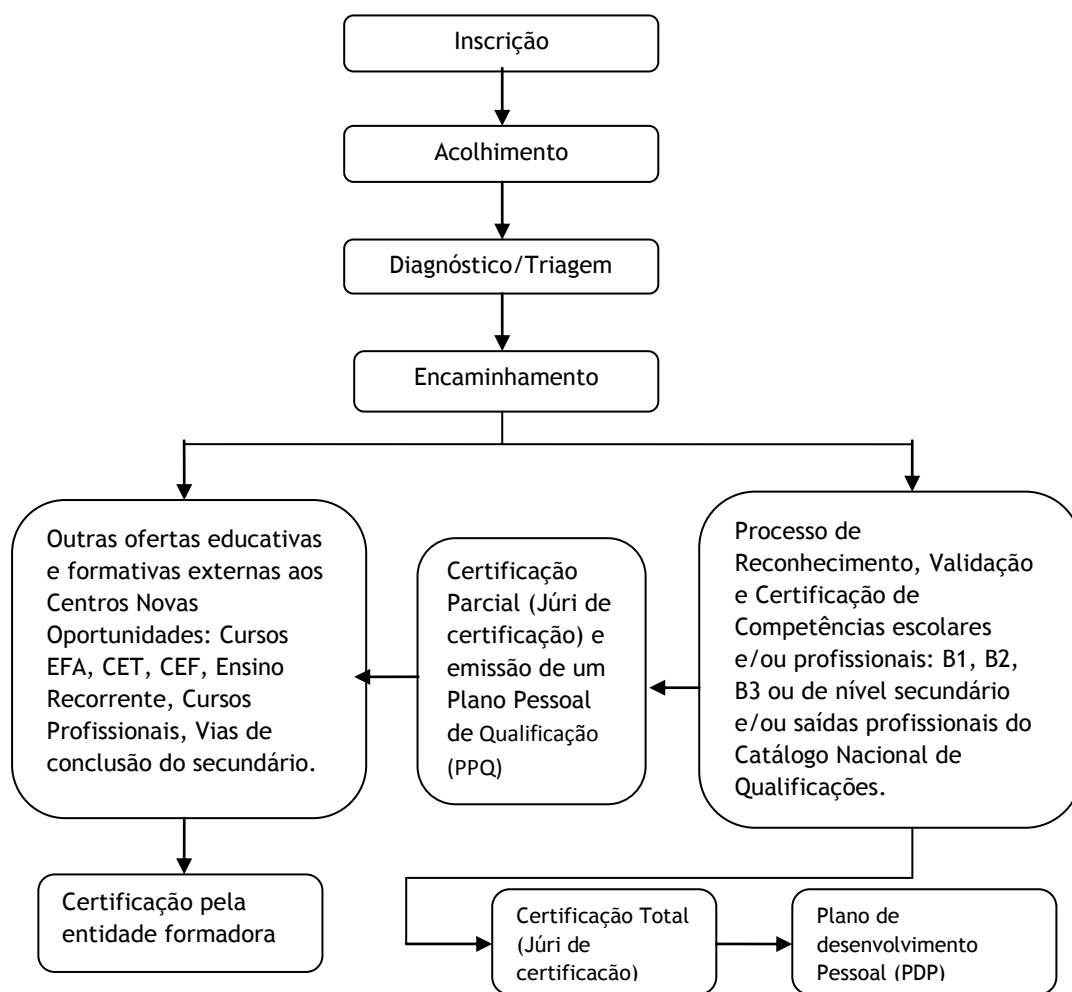


Figura 1 - Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades (adap.)

Fonte: Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades - ANQ (2007: 20)

1.4.2 - Os intervenientes no processo

Da orgânica dos CNO's fazem parte uma determinada estrutura que resulta do trabalho conjunto e articulado entre os diversos intervenientes: diretor, coordenador, profissionais de RVC, técnico de diagnóstico e encaminhamento, técnico de apoio administrativo e de apoio à gestão financeira, tutor de RVC e avaliador RVC (vertente escolar e profissional). Toda a equipa é coordenada pelo diretor/coordenador, nomeado pela entidade promotora. Ao diretor cabe a representação do CNO, nomear o presidente do júri de certificação; homologar as decisões decorrentes do júri de certificação, promovendo e controlando a emissão de certificados e diplomas, bem como promovendo a sua homologação (Centros Novas Oportunidades - Guia Organizativo, IEFP: 19). Este interveniente não tem qualquer requisito aplicável, podendo mesmo assegurar a Direção de mais do que um Centro

Novas Oportunidades, dentro da rede de CT/FP. O coordenador “assegura, sob orientação do diretor, a dinamização da atividade do CT/FP - CNO” (Centros Novas Oportunidades - Guia Organizativo, IEFP: 19); a ele cabe a elaboração da candidatura para a constituição da equipa técnico-pedagógica, o plano/relatório de atividades; desenvolver em conjunto com a equipa a organização e formas de intervenção do centro; compete-lhe, ainda, dinamizar, conceber e implementar formas de divulgação; avaliar o CNO e disponibilizar toda a informação relativa ao CNO para uma avaliação externa. Para o desempenho deste cargo é necessário possuir formação académica superior, no caso do IEFP tem de pertencer aos quadros internos e desempenhar funções de coordenador de núcleo.

O Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento “é responsável pelo acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos inscritos (ao nível do *Front-Office* do CT/FP - CNO)” (Centros Novas Oportunidades - Guia Organizativo, IEFP: 20). A ele compete desenvolver e orientar as sessões, tendo sempre em vista os interesses e o perfil de cada adulto, definir-lhe o percurso mais adequado às suas necessidades, deve apoiar-se nos técnicos de RVC sempre que necessário. Deve ter conhecimento de todas as ofertas de educação e formação, sobretudo aquelas que se destinam à população adulta, bem como de todas as práticas de diagnóstico, avaliação e orientação. Este profissional deve ter formação superior (técnico superior com competências em orientação profissional).

O Profissional de RVC deve possuir um perfil específico para o correto desempenho destas funções, ele deve ser detentor de uma licenciatura, na área das Ciências Sociais e Humanas, ou formação específica na área da Educação de Adultos, deve dominar todas as metodologias específicas, do balanço de competências e da Educação de Adultos e ter experiência no trabalho com adultos; participa nas diversas etapas do diagnóstico quando necessário; acompanha os adultos na construção dos portefólios reflexivos de aprendizagem (PRA), com colaboração dos formadores, usando metodologias específicas, tais como a exploração biográfica e balanço de competências. Deve conhecer todos os documentos orientadores do processo; articular/cooperar com os restantes elementos da equipa, organizar e integrar o júri de validação. Porém, vê o seu papel mais ativo durante o processo de identificação e desocultação das competências de que os adultos são portadores. As suas principais atribuições são (ANEFA, 2001: 36) informar, aconselhar e acompanhar o adulto na definição do seu percurso no Centro; orientar o processo de competências adquiridas; apoiar o candidato na apresentação da candidatura ao processo de validação; identificar as necessidades de formação e incentivar o desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e sociais dos Recursos Humanos do Centro; interpretar os referenciais de competências e procurar as suas relações internas; trabalhar em colaboração estreita com os formadores das formações complementares e com o júri de validação.”

Ao longo do processo sobrevêm outros intervenientes, os formadores, que devem articular funções com os profissionais de RVC, ao longo do processo de reconhecimento de competências, contribuindo para a validação dos adultos, tendo sempre a nortear e mediar o referencial de competências-chave. Estes intervenientes têm a função de produzir atividades

de desocultação de competências e participar no júri de validação, caso seja necessário também deverão assegurar as formações complementares e participar, no *terminus* do processo, no júri de certificação. Todos os formadores deverão possuir CAP (Certificado de Aptidão Profissional)⁶⁷. Tal como os profissionais, deverão possuir preparação pedagógica e experiência na área da Educação de Adultos. Das suas funções fazem parte: “desenvolver a formação dos módulos de uma ou mais áreas de competências-chave; interpretar os referenciais de competência-chave e procurar as suas relações internas; julgar a qualidade das provas produzidas, uma vez que os formadores, estão mais próximos dos adultos e poderão ser algumas das pessoas mais capazes para realizar essa tarefa; posicionar, após validação das competências o candidato em níveis de competências (B1, B2, B3); cooperar com os outros atores do centro de RVCC.” (ANEFA, 2001: 37). O papel que os formadores têm ao longo do processo é bastante mais decisivo do que o do técnico, pois este assume uma posição consultiva, enquanto o formador reconhece e valida as competências.

Os técnicos de apoio à gestão financeira e de apoio administrativo são o garante de funcionamento de toda a equipa, assegurando o trabalho logístico e burocrático do centro, embora o técnico administrativo não seja essencial que detenha formação académica

⁶⁷ “O Decreto Regulamentar n.º 66/94, de 18 de novembro, alterado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/97, de 18 de junho, regulamenta o exercício da atividade de formador, no domínio da formação inserida no mercado de emprego. Nos termos do artigo 9.º do supracitado Decreto Regulamentar, desde que verificados os requisitos para o exercício da respetiva atividade, o Certificado de Aptidão de Formador (CAP) é requerido pelo interessado ou pela entidade formadora ou beneficiária ao IEFP, I.P, sendo válido por 5 anos. Os docentes do ensino básico e secundário detentores de uma qualificação profissional tinham acesso direto à certificação da aptidão pedagógica de formador. Da mesma forma, os docentes do ensino superior universitário e politécnico que comprovassem o exercício da atividade de docência, em determinada categoria profissional, tinham acesso direto àquela certificação. Neste contexto, os processos de certificação dos docentes acima identificados assumiam um carácter meramente administrativo, pelo que foi decidido isentar da certificação os docentes que estejam nas condições acima referidas. Assim, estão isentos da posse de CAP os docentes profissionalizados que comprovem uma das seguintes condições: Curso de formação inicial de professores (com estágio pedagógico integrado): a) Licenciatura em ensino de...; b) Licenciatura do ramo de formação educacional em...; c) Curso dos professores do ensino básico; d) Curso de educador de infância; e) Curso de professores do ensino primário/curso do Magistério Primário. Cursos científicos sem estágio pedagógico integrado com um estágio realizado posteriormente à aquisição do curso: a) Estágio clássico; b) Profissionalização em exercício/serviço; c) Qualificação em Ciências da Educação - Universidade Aberta; d) Outras situações residuais como são o caso da equivalência. Estão isentos da posse de CAP os docentes do ensino superior universitário e politécnico que comprovem que integram os quadros docentes numa das seguintes categorias profissionais: Ensino universitário: a) Professor catedrático; b) Professor auxiliar; c) Professor associado; d) Professor convidado; e) Assistente. Ensino politécnico: a) Professor adjunto; b) Professor coordenador; c) Professor coordenador principal; d) Professor convidado; e) assistente de 1º ou 2º triénio (de acordo com o artigo n.º 7º do Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico. Para poderem beneficiar da isenção da certificação da aptidão pedagógica de formador, os docentes devem entregar, à entidade formadora, cópia autenticada do documento comprovativo da posse de profissionalização ou declaração emitida pelo estabelecimento de ensino superior onde conste que se encontram a lecionar e a respetiva categoria profissional. Estes comprovativos devem constar do dossier técnico-pedagógico.”. Consultado a 19 de janeiro, 2012, in http://www.iefp.pt/Paginas/Isencao_certificacao_aptidao_pedagogica_formador_docentes_portadores_qualificacao_profissional_docencia_docentes.asp.

superior, deve contudo demonstrar conhecimentos de informática e na ótica do utilizador, poderá ser ele que procede ao acolhimento dos adultos, sob orientação do coordenador e do técnico de diagnóstico e encaminhamento; o técnico de apoio à gestão financeira deve ter formação superior e, preferencialmente, na área de atuação, ou seja, na área da gestão ou contabilidade e conhecimentos profundos na gestão de caricaturas e fundos comunitários. O tutor e avaliador de RVC veem a sua figura surgir na parte profissional do reconhecimento de competências. O tutor tem a função de acompanhar o candidato na identificação/desocultação das competências detidas pelo adulto na área profissional em que quer ver as suas competências certificadas, face a um referencial de RVCC profissional; “analisar o portefólio a auxiliá-lo no processo de consolidação; mobilizar os instrumentos de avaliação para demonstração de competências por parte do candidato; registar os resultados na plataforma; informar o candidato sobre as atividades de validação, incluindo a respetiva preparação” (Centros Novas Oportunidades - Guia Organizativo, IEFP: 21). O tutor tem a seu cargo a entrevista técnica com o candidato, onde este verá o seu portefólio ser confrontado com o referencial profissional e com o material selecionado para demonstrar a competência.

O avaliador, da parte profissional, deve analisar o PRA do candidato e quando necessário, juntamente com o tutor participar na aplicação dos instrumentos de avaliação (entrevista técnica, observação em posto de trabalho, aplicação dos exercícios práticos); também identifica, juntamente com o tutor e profissional de RVC, as competências a validar. Ao avaliador externo, figura presente na parte escolar, compete a formalização do ato de certificação, é uma pessoa designada e nomeada pela instituição para o efeito, tendo como base uma bolsa de acreditação de Avaliadores Externos⁶⁸, embora não intervenha de forma

⁶⁸ A figura do Avaliador Externo surge pela primeira vez legislada em 2002 com a publicação em DR da sua regulamentação e valor jurídico. De facto, o Despacho n.º 13 563/2002, DR 136, Série II, de 15-06-2002, nele os Ministérios da Educação e Segurança Social e do Trabalho aprovam o regulamento que define a acreditação de avaliadores externos dos Centros RVCC. Existe, após esta regulamentação, uma panóplia de decisões que regulamentam esta figura: Despacho n.º 9770/2003 DR 113, Série II de 16-05-2003, listagem dos candidatos, publicada pelo Ministério da Educação, acreditados como avaliadores externos dos Centros RVCC, ordenados por ordem alfabética e por NUT III; o Despacho Conjunto n.º 9494/2004, DR 113, Série II, de 14-05-2004, publicado pela Direcção-Geral de Formação Vocacional onde consta a Lista Nacional de candidatos acreditados, no âmbito do Concurso de Acreditação de Avaliadores Externos; o Despacho n.º 2 897/2006, DR 27, Série II, de 7-02-2006, foi publicado pelo Ministério da Educação a listagem dos avaliadores externos dos Centros RVCC, cuja acreditação foi renovada, pelo período de dois anos, ordenados por ordem alfabética e por NUT III; o Despacho n.º 19 047/2006, DR. 181, Série II, de 19-06-2006 publicado pela Direcção-Geral de Formação Vocacional aprova a Listagem dos avaliadores externos dos Centros RVCC, cuja acreditação foi renovada, pelo período de dois anos, ordenados por ordem alfabética e por NUT III; a Retificação n.º 1 468/2006, DR. 194, Série II, de 9-10-2006, publicada pela Direcção-Geral de Formação Vocacional Retifica o Despacho n.º 19 047/2006, de 19 de Setembro; Retificação n.º 1 931/2006, DR 245, Série II, de 22-12-2006, publicada pela Direcção-Geral de Formação Vocacional Retifica o Despacho n.º 19 047/2006, de 19 de Setembro; Despacho n.º 29 856/2007, DR 249, Série II, de 2007-12-27 aprova o regulamento do procedimento de acreditação de avaliadores externos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades; os Anúncios n.º 867/2009 e n.º 868/2009, DR. 22, Série II ambos de 02-02-2009 publicados pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e Educação publicam a lista (por ordem alfabética e por NUT II e NUT III) dos avaliadores externos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades abrangidos pelo despacho n.º 2897/2006 (2.ª série), de 7 de Fevereiro pelo despacho n.º 19 047/2006, de 19 de setembro, respetivamente, cuja acreditação foi renovada; o Anúncio n.º 1587/2009, DR 36, Série II, 20-02-2009, publicado pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e Educação faz a notificação dos interessados da deliberação de admissão e exclusão dos candidatos ao procedimento de acreditação de avaliadores externos para integrar júris de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de níveis básico e secundário de educação, aberto pelo aviso n.º 2473/2008, de 31 de janeiro; o Anúncio n.º 9227/2009, DR

permanente e contínua no processo, assume um papel crucial na sessão de certificação. A ele cabe a legitimação social do processo e a promoção do reconhecimento social das competências detidas pelo adulto. O avaliador externo tem de desenvolver um papel de cooperação com os restantes elementos do processo, já que existem particularidades acerca do adulto que possa desconhecer, mas o facto de ser externo promove a imparcialidade que é exigida neste tipo de processo. Deve interpretar os referenciais de competência-chave, tendo para o efeito que conhecer todos os referenciais das quatro áreas *Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação*, caso se trate do básico, ou das três áreas de competências-chave, caso se trate do nível secundário (*Cultura, Língua e Comunicação, Sociedade Tecnologia e Ciência e Cidadania e Profissionalidade*).

1.5 -A avaliação do processo RVCC

É facto que a educação é a área mais desafiante para qualquer governo, ou país, um país qualificado é um país que reúne todas as condições e ferramentas sociais e profissionais para progredir. A geração ativa, em Portugal, aquela que é confrontada diariamente com novos desafios tecnológicos e capaz de responder a esta dinâmica é aquela que já beneficiou de nove anos de escolaridade. É inegável que a escolarização progrediu, mas globalmente, os portugueses apresentam qualificações muito baixas, percetíveis nos adultos ativos, em comparação com os países europeus (CNE, 2011). Todavia e apesar de tudo, atualmente, os adultos portugueses estão muito mais qualificados do que há dez anos atrás, pois todos os níveis da educação foram significativamente alargados. Vários testes apontam para a melhoria, para uma melhor qualidade e equidade das aprendizagens, a corroborar esta posição temos por exemplo PISA⁶⁹. A adesão da população portuguesa ao sistema de educação e formação, com vista ao aumento das qualificações, tem sido inegável, tendo sido a população mais adulta, que se situa na faixa etária dos 25 os 64 anos, que mais beneficiou destas iniciativas. Quase que duplicou o número daqueles que nos últimos dez anos concluiu o

232, Série II, de 30-11-2009 publicado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação divulga as listas de candidatos acreditados, por ordem alfabética e por NUT II e NUT III, na sequência do procedimento de acreditação de avaliadores externos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades aberto pelo Aviso n.º 2473/2008, de 31 de janeiro: o Anúncio n.º 8754/2010, DR 178, Série II, de 13-09-2010 publicado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação - Agência Nacional para a Qualificação, I.P. - anuncia a renovação da acreditação de avaliadores externos; a Portaria n.º 236/2011. D.R. n.º 114, Série I de 15-06-2011 publicado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação vem regular o processo de acreditação dos avaliadores externos e da atividade por estes, desenvolvida no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências desenvolvidos pelos centros novas oportunidades.

⁶⁹ Este programa visa avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos no uso dos seus conhecimentos, de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre os conteúdos do seu currículo escolar específico. Cf. GAVE, <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>, acedido em 21 de fevereiro de 2012.

3º ciclo do ensino básico. Resultado idêntico tem o ensino secundário, que somente no mesmo período passou de 19,4% para 31,9%. Porém, apesar de animador, este resultado ainda fica aquém da média da UE27, onde em 2010, a média se situava nos 72,7%.

O sistema de educação/formação que nós pretendemos e temos vindo a abordar, nesta investigação é o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, através do programa de ação definido como estratégia nacional, para as políticas públicas de educação e formação de adultos e jovens. Segundo dados da ANQ (CNE, 2011), o número de adultos inscritos por nível flutua, mas aumenta exponencialmente no básico, entre 2007 até 2010, tendo neste último ano decrescido ligeiramente. Todavia, o total de adultos abrangidos por ofertas formativas que ambicionaram por uma certificação atingiu 1 085 990. Se compararmos este valor com as certificações que atingiram 1 065 760, verificamos que o número de abandonos ou desistências foi reduzido, somente 2,44% dos adultos não obtiveram qualquer certificação. Mas esta modalidade de formação/educação será o mais acertado? Será aquele que melhor responde às necessidades do país em termos de aumento da qualificação?

Ao longo dos anos de implementação e funcionamento do processo de RVCC, muitos foram os estudos realizados, em Portugal, com o intuito de avaliar a proficuidade e necessidade de tal projeto. O mais antigo pertence ao CEDEFOP, concluindo-se que tal projeto era dos mais ambiciosos a nível europeu e adequado à realidade e tecido social, tendo como objetivo a prossecução das políticas europeias de formação e emprego; já se prevê a mobilidade de trabalhadores no espaço da União Europeia e promove a empregabilidade, através da elevação dos níveis de qualificação/escolaridade.

Outro estudo elaborado neste sentido foi orientado pelo CIDEC (Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos), em 2007, que se revelou a continuação de um outro de 2003-2004; pretendeu-se analisar quatro vertentes predefinidas: “análise do percurso socioprofissional dos adultos certificados até 31 de dezembro de 2002, bem como na avaliação da pertinência, da operacionalização e dos níveis de realização apresentados pelo sistema de RVCC” (CIDEC, 2007: 9). Os resultados obtiveram-se a partir do preenchimento de questionário à amostra constituída por 2770 adultos certificados até esta data (2002), com o 3º ciclo, dado ainda não existir a certificação de secundário. No cômputo geral deste estudo, os adultos evocaram a valorização/realização pessoal, a possível progressão na carreira e o prosseguimento de estudos; outro aspeto identificado foi ao nível pessoal: a autoestima e a autovalorização que se retiram como importantes do processo. A inserção no mercado de trabalho é outra vertente a considerar, durante este estudo, pois cerca de 19,9% dos inquiridos estavam desempregados, no momento da inscrição e após a certificação, 33% conseguiram inserir-se no mercado de trabalho (CIDEC, 2007). Esta versatilidade é positiva e um elemento motivador para a frequência do processo.

O INE também colaborou num estudo, talvez o que mais impacto teve em Portugal. Esta instituição organizou um estudo, seguindo as recomendações metodológicas do Eurostat, aplicando-o no período de outubro a dezembro de 2007, à população frequentadora de ações de educação e formação de adultos. Considerou-se válida toda a “participação em qualquer

tipo de atividade de aprendizagem, incluindo atividades de educação formal e não formal, bem como de aprendizagem informal, nos 12 meses prévios à entrevista” (INE, 2008: 9). Apurou-se que “três em cada 10 pessoas com idades entre o 18 e os 64 anos, desenvolveram, nos 12 meses anteriores à entrevista, alguma atividade de educação formal ou não formal, sendo que, estas atividades, mais de dois terços são de educação não formal” (INE, 2007); também se concluiu que consoante o grau de ensino maior era a participação em atividades formativas (18,6% dos adultos detinham o 3º ciclo e 55,1% o ensino secundário). As razões apresentadas para a participação em atividades educativas foram semelhantes às do estudo anterior: aquisição de conhecimentos/competências úteis para o dia-a-dia; obtenção de um certificado/diploma; perspectivas de carreira; desenvolver conhecimentos em áreas específicas.

O estudo mais recente e conhecido neste âmbito é aquele que foi desenvolvido pela Universidade Católica, numa parceria estabelecida, entre esta instituição e a ANQ, com o intuito de proceder à avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades - Eixo Adultos. Com uma equipa liderada por Roberto Carneiro viu publicado o seu estudo em 2009, sob o título *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação de política pública educativa*. O universo selecionado foi constituído por adultos envolvidos no processo sobretudo de básico, o secundário ainda estava numa fase de lançamento. Esta equipa concluiu que esta política educativa direcionada para o público adulto foi “indiscutivelmente, um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa (Carneiro, 2009c: 5). O estudo continua, enaltecendo esta iniciativa, como sendo uma forma positiva e viável de “vencer o longo ciclo do atraso português, investindo conjugadamente na melhoria contínua das condições de escolarização das crianças e jovens, por um lado, e na reversão da atávica desqualificação da população adulta que se viu privada do direito e uma adequada educação-formação inicial na idade própria” (Carneiro, 2009c: 5).

Capítulo 2

A Leitura e a Escrita na construção da competência da Literacia: das perspectivas teóricas aos estudos (inter) nacionais

«Se quiseres um ano de prosperidade, semeia cereais. Se quiseres dez anos de prosperidade, planta árvores. Se quiseres cem anos de prosperidade, educa os homens.»

Provérbio chinês: Guanzi (c.645 a.C.)

2 - A leitura na vida quotidiana

Uma das implicações sociais que cresceram com o Renascimento foi a massificação da leitura, já que, até meados do século XV, apenas uma minoria da população europeia sabia ler e escrever. Relativamente a este assunto, assumimos as palavras de Ramos (1988: 1067), que considera a literacia um fenómeno de massas. Ávila (2008: 64) entende que este fenómeno tem duas dinâmicas distintas, como fazendo parte de fenómenos culturais e civilizacionais, pois assistimos a uma Europa a duas velocidades: o norte, dominado por reformas protestantes, claramente mais avançado, onde o domínio e análise dos textos religiosos faziam parte da cultura quotidiana, desenvolvendo, assim, as competências de leitura e de escrita. Por outro lado, temos um sul, dominado por doutrinas defensoras da Contra-Reforma católica, que endureceram as forças de bloqueio, no acesso ao livro e à escrita. Estas desigualdades vão ser mais evidentes na taxa de alfabetização das populações, facto que podemos correlacionar com o fator de desenvolvimento/ industrialização: se numa primeira fase, a questão da qualificação não era um fator económico, preponderante de

eleição, numa segunda fase da industrialização, a mão-de-obra devia mostrar mestria, empenho e conhecimento das tarefas. Evidencia-se uma clara relação entre a literacia e as competências profissionais, sobretudo aquelas que contemplem a leitura e a escrita, como forma de evidenciar competência profissional. Por isso, para se ser aceite na sociedade e gerir os recursos que ela disponibiliza, é essencial demonstrar competências de leitura (Sousa, 1999). Pinto (2002) considera que o sujeito tem de investir constantemente em si, enquanto obra inacabada, para que possa ir ao encontro das exigências da sociedade atual, cada vez mais exigente na aquisição e desenvolvimento da competência leitora e permitir o aperfeiçoamento de outras competências essenciais, tais como a literacia. A autora associa, pois, este termo a uma forma de estar, a literacia e o indivíduo tentam um constante aperfeiçoamento (Pinto, 2002: 111).

O progressivo aumento da frequência escolar fomentou o domínio das práticas de leitura e de escrita, na sociedade contemporânea, sendo que à primeira vista se atribui um significado à leitura como o grande suporte das aprendizagens escolares. Ávila (2008:67) corrobora esta ideia, pois a leitura “corresponde à descodificação da informação escrita”, que atualizamos diariamente e sempre que fazemos uso desta competência; o sujeito lê, recorrendo a estratégias diversas, consoante o tipo de texto que pretende descortinar e interpretar. Esta posição foi defendida por Sardinha (2005: 113), ao referir que sempre que existe o processo de ler/ leitura⁷⁰, o leitor apropria-se de modos de interpretação específicos, para cada tipo de texto que vai aperfeiçoando ao longo da vida, já que a leitura não é uma capacidade inata, tendo de ser trabalhada e apreendida, requerendo prática e treino ao longo da vida “ao contrário da compreensão oral, a leitura não é uma atividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução da letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 27).

De facto, nas sociedades atuais, a leitura, tal como a escrita, impregnaram-se nas práticas do quotidiano, estando presentes e dominando quase a totalidade das esferas de informação e conhecimento dos indivíduos, sendo indissociáveis dos seus saberes. A leitura assume-se, assim, como um consumo cultural e uma concretização do ato de escrita, revestindo as práticas da população portuguesa, que, no decorrer do dia-a-dia, demonstram as suas competências leitoras. Este conceito foi evoluindo e transformando-se ao longo dos tempos, e, se épocas houve, em que, para se dominar todas as técnicas de leitura bastava apenas identificar os símbolos gráficos, fazendo-os corresponder com os respetivos sons e com as regras de prosódia, as exigências profissionais obrigaram a que os leitores aperfeiçoassem a leitura e a desenvolvessem e que evidenciassem a autonomia individual perante cada situação. Esta preocupação com a aquisição da trilogia - ler, escrever e contar - foi ganhando

⁷⁰ A autora, na sua tese de doutoramento, assume uma certa polivalência entre o ato de ler e a leitura propriamente dita. Sempre que confrontado com uma situação de interpretação literária, o leitor assume posições e estratégias distintas de acordo com os tipos textuais que quer ler e interpretar.

espaço e importância, ao longo dos tempos⁷¹, pois se há setenta anos atrás o paradigma do bem-estar social assentava numa população escolarizada, mas “só o mínimo para obedecer a perpetuar o *statu quo* que garantia a manutenção do ditador” (Veloso, 2006), hoje, é dada grande ênfase a todas as estratégias que envolvem as práticas, sobretudo de leitura, com vista a favorecer a aquisição do conhecimento em torno dos conceitos literários, mas também, no intuito de desenvolver a comunicação literária e promover a imaginação do leitor. Exemplo desta posição são todas as estratégias usadas na leitura extensiva e, mais recentemente, na *hora do conto*. O mesmo autor admite que este atraso educacional e dificuldades na leitura se devem às marcas que ficaram dessa época, que encarava leitura como um ato oralizante, não desenvolvendo o espírito crítico, a compreensão do conteúdo, ou a aquisição do sentido. A leitura era encarada como um fardo, uma obrigação, nunca como um ato de deleite, ou prazer, como um acesso ao âmago mais sublime do significado textual.

O dealbar da democracia trouxe novas estratégias, novos métodos e também novos professores, que, motivados pela magia do ensino da leitura, dedicaram aos grupos de trabalho grande empenho e esforço, para que o infortúnio de décadas de atraso, analfabetismo e adversidade ao livro fossem minimizados. Desta forma, as competências linguísticas e literárias foram sendo, paulatinamente, desenvolvidas, para que o ato de ler pudesse ser encarado como prazer e metamorfose do indivíduo.

Ávila (2008: 70) refere-se às “modalidades da leitura” que acompanham cada época histórica e com fins distintos e diversos e, sendo que ao longo da história, têm sido várias as abordagens e importâncias dadas à leitura e à escrita. Todavia, é comum a vários autores, que um sustentado desenvolvimento da literacia, em tenras idades, é essencial para um posterior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos recentes apontam para um *continuum* de desenvolvimento, ou seja, às crianças é mais fácil a aquisição de conceitos e funções de literacia que mais tarde facilitem a aprendizagem destas duas áreas. Importante, também, para o sucesso destas competências é o conceito de educogenia, que Formosinho (1991) apela de desigualdades intelectuais, quando o ambiente familiar e socioeconómico não for favorável para a construção e desenvolvimento destes saberes. Neste ponto, o papel da família é essencial, para a criança poder adquirir o amor pelo livro, pela leitura e por tudo aquilo que for necessário para se tornar num leitor com competências de contextos alfabetizados. Vitorino (2007: 13) encara a leitura como “uma porta para o conhecimento, aquela que se abre sobre cada leitor, com a sua própria voz, é também uma porta que o leitor fecha sobre si, sobre a sua intimidade, ambiente de cultivo da reflexão, do pensamento sobre e a partir das palavras, sobre o mundo, sobre si, sobre os próprios processos cognitivos”.

⁷¹ Se recordarmos as preocupações educacionais no processo de aprendizagem da leitura, verificamos que nos anos 40 e 50 a principal preocupação era dotar as crianças que frequentavam a escola primária de competências básicas de aprender a ler, escrever e contar, até porque a grande maioria terminava por aqui a sua formação e não interessava investir muito mais, já que o objetivo não era ter uma população escolarizada, mas minimamente alfabetizada.

2.1 - Para uma definição do conceito de leitura - revisão da literatura

“Saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual” (Sim-Sim, 2007: 5)

A leitura, a sua compreensão e os contributos para a proficiência linguística dos indivíduos é tema central desta investigação, pelo que consideramos essencial referir algumas das definições e contributos epistemológicos, veiculados pelos diversos trabalhos de investigação existentes. A sua relativa acuidade externa revela uma complexidade interna bastante elaborada, pelo que a leitura encerra um campo de investigação intenso e profícuo, agregado ao desígnio de compreender o duplo ato de ler: o ato de ler propriamente dito e o ato de ensinar a ler (Franchi, 1989; Soares, 1991). Quando pensamos em ler, associamos rapidamente a uma fase específica da vida do ser humano - a infância, pois é quando se devem assimilar as primeiras manifestações de compreensão das letras e, foi precisamente nos anos 70, do século XX, que se realizaram as primeiras investigações acerca de procedimentos pedagógicos e estratégias de leitura, nesta área, em França, por Laurence Letin e por Jean Foucambert (1989); na Austrália, Mary Clay; e nos Estados Unidos da América, Kenneth Goodman, Frank Smith e Charles Read, dedicaram-se aos estudos psicolinguísticos. A seguinte década ficou marcada pelo estudo na fase pré-escolar da Argentina e no México dos processos de aquisição da linguagem escrita, onde Emília Ferreiro teve papel de destaque; outra importância vital, nesta área, teve Ana Teberosky, em Espanha. Não podemos deixar de referir igualmente os contributos de Jolibert (1994), que se debruça na importância que a formação tem no universo das crianças leitoras e produtoras de textos (Borges, 1998). Não é nosso propósito analisar demoradamente o período pré-escolar, ou escolar e os seus contributos para a formação de leitores, mas consideramos essencial indagar acerca dos contributos que as dificuldades de apreensão de leitura e da escrita e, as consequências futuras que estes vão ter no desempenho do indivíduo na vida adulta.

Etimologicamente, ler deriva do latim *legere*, significando ‘colher, apanhar, captar com os olhos’. Cadório (2001) atribui aos romanos a transferência de significado de ‘colher’, para o ato de ler, estando este impregnado do significante. A partir da leitura, adquirimos algo, presumivelmente o sentido de algo produzido por outro; este conceito é bastante polissémico o que é “um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram...” (Viana & Teixeira, 2002: 5). A leitura proporcionará experiências e perspectivas novas que remetem para a realidade, o que leva Luckesi (2003: 119) a defender

que “a leitura, para atender o seu sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade, caso contrário, ela será um processo mecânico de descodificação de símbolos”. Viana & Teixeira (2002: 9) atestam que ler é “saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto”, esta posição revela, claramente a evolução do conceito do ato de ler, inicialmente encarado como uma prática passiva, pois pretendia-se o reconhecimento e decifração dos sinais gráficos, mas, investigações futuras mostraram que a decifração não é sinónimo de compreensão, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1992: 12), já que para que haja apropriação de sentido, é necessário que exista descodificação dos sinais e extração de sentido.

Para Manguel (1998), o processo de leitura depende da competência que cada leitor tem em decifrar e atualizar a língua e interpretar o sentido do texto; quando o leitor entra em contacto com o texto tenta atribuir significado aos signos e ao código linguístico, para, de seguida, de acordo com as suas motivações, interesses, sensações e conhecimentos dar um novo significado textual; é um processo complexo, influenciado por numerosos fatores linguísticos, cognitivos e sociais, mas, apesar da sua complexidade, é em grande medida, dependente da linguagem oral. É uma atividade fundamental, para que o indivíduo se sinta capaz de comunicar com os outros e com o mundo, entender a realidade que o rodeia e para que concretize o desenvolvimento cultural, pessoal e social, sendo que esta posição de cariz humanista, da leitura, lhe associa o pendor prático e utilitário da leitura: o indivíduo tem de responder às exigências constantes da sociedade da informação, tornando a leitura cada vez mais exigente e complexa (Sousa, 2004). Alarcão (1991: 61) afirma que “o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em ação estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências”. Estas unidades de significação implicam, por parte do leitor, compreensão, apropriação do sentido do texto e uma interação entre leitor/texto. Neste sentido, Lerner (1989:360) considera que “a leitura é um processo linguístico na medida em que ler constitui um modo de obter significado através da linguagem.”, o que implica que para se ser um bom leitor é imperioso dominar a língua, em todas as vertentes, para que possa também haver uma boa compreensão do sentido do texto.

Ler é um ato que se treina, pois ninguém nasce leitor, “ni nacemos lectores ni nacemos no lectores: nos hacemos lo uno o lo outro com el paso del tiempo” (Cerrillo, Lanarraga & Yubero, 2002: 36), mas podemos construir-nos enquanto leitores, já que a competência que usamos na aquisição e compreensão de um texto é semelhante à usada na compreensão da linguagem oral, tais como o vocabulário, conhecimentos inerentes ao indivíduo e capacidade de raciocínio verbal (Morais, 1997; Azevedo, 2006). Estes fatores vão estar na base de uma proficiente leitura, ou seja, da capacidade de o leitor processar as palavras que lê, descodificá-las, dar-lhes sentido e coerência textual pois sempre que

“aprender a ler é aprender a reconhecer e a identificar palavras, ou seja, descodificá-las” (Azevedo, 2006: 132). Ler é pois um ato cognitivo, é descodificar e extrair significado da escrita. Smith (1986) remete para os processos psicológicos que lhe estão associados e que são desenvolvidos durante toda a vida do leitor, onde é criada uma interação entre o leitor e o texto, uma certa hermenêutica essencial, onde o indivíduo tem necessidade de saber o texto, dar-lhe e construir-lhe significado; Sim-Sim (2004:17) refere, a propósito desta dialética interpretativa, que “ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento, é essa a base do conceito de literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social.” A leitura é criativa, dinâmica interagindo entre o leitor e o texto, atribuindo-lhe significados, resultantes da capacidade de interpretação, das suas crenças, informações, competências de representação. A significação de um texto nunca está terminada, ou acabada (Ceia, 1995b: 47), ela tem continuidade na extensão das inferências textuais de sentido e com base nas interpretações contextuais.

Durante muito tempo, entendeu-se a leitura como o simples domínio de símbolos gráficos e a sua reciprocidade com os respetivos sons, aliando-se ao conhecimento das regras de pontuação, a condição essencial para um leitor competente. Ler é algo mais do que um conceito, encerrando nele várias perspetivas. Consiste, assim, em descodificar a linguagem expressa em sinais gráficos convencionais, extraíndo deles um significado. Mas, para Linuesa & Gutiérrez (1999), “ler consiste em transformar gráficos em significados”; Ribeiro (2005:19), baseando-se nas palavras de Mialaret, considera que “saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, julgar e apreciar o seu valor estético”. A tentativa de encontrar uma definição concreta, para o ato de ler, é uma ambição hercúlea e sem fim à vista, pela natureza do processo de leitura. Cadório (2001: 17-18) mostra a abrangência de trabalhos na área “ ler é compreender”. Assim, ler é uma atividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito, não consistindo única e exclusivamente em decifrar um código mas, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto. De facto, ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo), obter sentido da linguagem escrita, sendo um processo de efeitos vários, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Autor e leitor participam no jogo da fantasia, já que no processo de leitura tem que se implicar a transação entre o leitor e o escritor, através do texto. Ler é, assim, um processo de perceção, interpretação e avaliação do material impresso, tornando-se a leitura num processo altamente complexo, ao implicar a constante interação do processo perceptivo, cognitivo e linguístico que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características do texto, como refere Sardinha (2005).

Demandando a essência do ato de ler, Soares (1991) considera-o um ato de interação verbal entre indivíduos - leitor e autor, cada um revelando a visão que tem do mundo, de acordo com as associações que faz, as informações que obtém, o que leva Sequeira (1989b: 54) a afirmar que “a leitura é um processo ativo, auto dirigido por um leitor que extrai do texto um significado que foi previamente codificado por um emissor”. Tal posição, ao subentender uma relação natural entre o sujeito que lê e o objeto que é lido, pois o leitor, usa a sua experiência e competências, culturais e linguísticas, vai ainda permitir descodificar e atribuir significado ao texto, estabelecendo, deste modo, uma relação dinâmica com o processo de leitura envolvendo-se, enquanto leitor e aos conhecimentos que extrai da sociedade. Esta posição é partilhada por Sousa (1999: 58), que encara a leitura como “uma atividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência uma vez que ao lermos continuamente 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.” Este autor realça a relação dinâmica entre leitor e texto, que interpreta o texto sempre a partir das suas experiências de vida e da receção que faz do texto enquanto leitor. Contudo Jolibert (1989) considera que o ato de ler, além de complexo, assente em três vertentes do conhecimento: o conhecimento lexical, o conhecimento linguístico do próprio funcionamento inerente à língua escrita e por fim no conhecimento da teoria da aprendizagem a que o próprio ato se reporta” (Jolibert, 1989: 15).

Sim-Sim (1997:27) entende a leitura como um processo interativo e dinâmico “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo”, o texto só existe porque o leitor e faz existir, atribui-lhe significado, a partir nas experiências e perspetivas, criando-se deste modo, uma nova conceção de leitura e ato de ler, onde o leitor reconstrói o significado do texto, descodificando grafemas⁷² e deles ser capaz de retirar informação, construindo, deste modo, o conhecimento. Amor (2001:91) defende que, para que se crie um universo de significação e relação entre leitor/ texto, tem de existir “um processo dinâmico e uma atividade global do indivíduo, sem limites em si e na rede de relações que estabelece com outros modos de comunicação, compreendê-lo e valorizá-lo implicará tanto promover a sua aprendizagem sistemática como reconhecer o papel das aprendizagens assistemáticas extraescolares, de base vivencial, funcional que o próprio meio sociocultural determina”.

Em suma, podemos afirmar que as posições dos autores supracitados apontam para a não distinção entre o ato de ler e a leitura, implicando, ainda assim, a compreensão daquilo que se lê sem a qual o ato não se realiza em plenitude. De qualquer modo, sem ser no entanto um processo recursivo, todas as fases são necessárias tendentes à sua complementarização.

⁷² O grafema (provem do grego ‘γραφή’, que designa escrita, arte de escrever e ‘εμμι’, estar sentado, permanecer imóvel, o que literalmente podemos traduzir por ‘escritura imóvel’), sendo uma unidade mínima da escrita.

2.2 - A importância do ato de ler e a literacia

“Le verbe **LIRE**, comme le verbe **AIMER**, ne supporte pas l’impératif.»

Daniel Pennac (1993: 11)

Retomando uma ideia presente e sujeita a reflexão anteriormente, sobre a abrangência do ato de ler, podemos reiterar que ler surge de muitas formas sendo com muitas finalidades, é uma condição já defendida por Ávila (2008), ao atribuir importância vital à leitura para integração social e profissional do indivíduo. Por conseguinte, um leitor experimentado e proficiente cria competências multifacetadas, tornando-se num ser ativo e capaz de intervir com préstimo na sociedade, “o leitor compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão” (Sequeira, 1999: 407). A aprendizagem da leitura (e também da escrita) está condicionada por diversos fatores, que poderão contribuir para um bom ou mau desempenho, nas suas aprendizagens e, para o consequente desenvolvimento eficaz da linguagem escrita, deste modo a leitura deve ultrapassar a simples representação gráfica e descodificação de símbolos, como já referimos, é antes de tudo, a compreensão e entendimento da expressão escrita. Ler, muitas vezes, proporciona prazeres múltiplos e as razões porque decidimos fazê-lo são extensas. Morais (1997: 12) refere que “Lemos para saber, para compreender, para refletir; lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar”. Mas, será que compreendemos, sempre, o texto lido? Partilhando da opinião de Sardinha (2005:73), “A problemática da compreensão da leitura está, obviamente, ligada ao analfabetismo funcional. Não há leitura sem compreensão”. Saber ler é, desde logo, saber compreender o texto escrito, sendo que sem compreensão não existe processo de leitura, logo não temos leitores críticos capazes de formar juízos.

A partir de meados do século XIX, na Europa, a questão da leitura passou a assumir-se como um problema social, pois até aí leitura era encarada como um entretenimento, uma forma de ociosidade, para as mulheres, e como uma extensão de ofício, para os homens; Portugal, não acompanhou os índices de letramento do resto da Europa, como, aliás, já aludimos no capítulo anterior. Com Salazar, saber ler, escrever e contar era suficiente para a população portuguesa, que não devia ambicionar mais do que isso. Resultados preliminares dos censos realizados à população portuguesa, em 2011, constatam que, apesar dos esforços, ainda há uma grande parte da população que não tem qualquer grau de ensino o que será

sinónimo de não saber ler, nem escrever, sendo analfabetos ou iletrados⁷³. Na sociedade hodierna, a leitura passou a ser um problema social, já que ela condiciona o desenvolvimento económico e o desempenho profissional e social dos indivíduos que compõem a sociedade. Há que ler e aperfeiçoar as técnicas, para responder às constantes exigências da sociedade, apostar no reforço da leitura, não só de jovens, onde é necessário (re)educar a disciplina da leitura, como também nos mais velhos, sobretudo nos adultos, promovendo uma “reciclagem eventual (...) exigir um nível de leitura que nunca possuíram ou já não possuem” (Morais, 1997: 20).

A passagem do tempo levou a uma mudança de atitude na forma de encarar e aceitar a leitura, vista como um ato meramente recetivo, ao invés do pretendido ato interpretativo, que envolve texto, autor e leitor. Desta forma, atribuímos competências extensas ao leitor, passando a ter um papel essencial na receção da mensagem do texto. Para que um leitor se possa assumir com autoridade literária, deverá demonstrar competências que abarquem várias dimensões, que Mialaret (1997) atribui à capacidade de transformação de um conteúdo em algo com sentido, “saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético”. Por seu lado, Bonboir (1970) defende que o ato de ler remete para a capacidade de inferência textual, “é ser capaz de extrair as inferências por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita” (Viana & Teixeira, 2002, p. 13).

Sardinha (2007) acrescenta que o leitor é tanto mais competente quanto desenvolver hábitos de leitura para a vida, na medida em que as leituras continuadas permitem o desenvolvimento das suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais, sendo que o processo de leitura deverá ter um treino, uma continuidade, fatores essenciais para o desenvolvimento da competência da leitura linguística, imprescindível para a descodificação da mensagem do texto literário. Mas, nesta perspetiva, qual a relação estabelecida entre a componente linguística (comunicativa), que equivale ao conhecimento que o sujeito falante tem da língua, da sua estrutura fonológica, morfossintática e semântica e entre a competência literária, que revela o grau de conhecimentos acerca do texto literário para se poder apreender o sentido? À partida, qualquer falante deve ser detentor da competência linguística⁷⁴, condição que lhe confere competências para poder ‘ler’ um texto literário. É esta competência/ *performance*

⁷³ Relativamente a este termo - iletrado - a UNESCO (*Revised Recommendation Concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris) considera iletrado todo o indivíduo que não revela capacidades necessárias para se envolver em atividade de leitura, escrita ou cálculo adequadas para o desenvolvimento da sua comunidade. Consideramos, porém, que a expressão apresenta alguma ambiguidade, pois muitas vezes tende-se a simplesmente analisar estatísticas sem nos demormos com a faixa etária. As dificuldades sentidas na leitura, pelos mais velhos, é muitas vezes compreensível pela falta de treino destes para com o ato de ler.

⁷⁴ Conceito criado a partir do conceito de Noam Chomsky, onde teoriza: “a necessidade de a teoria linguística geral explicar as capacidades mentais que possibilitam a aquisição da linguagem e que originam a criatividade linguística observável nos falantes de qualquer língua” (Aguiar e Silva, 1977: 38). Esta teoria preconizava que esta competência, com base na chamada gramática generativa, a competência literária não pode ser adquirida tal como o é a língua, porque podemos comunicar verbalmente sem termos sido formalmente ensinados. Para isso, existe na natureza dogmática, ao invés da competência literária.

linguística, que é comum a todos os falantes de uma determinada língua, mas que não habilita a analisar criticamente um texto literário, ou a apreender o sentido. De facto, a competência linguística está para Chomsky, como a competência literária está para Teun Van Dijk, no entender de Aguiar e Silva (1977: 124), “o conceito de competência literária proposto por van Dijk apresenta uma inovação relevante: trata-se de uma *competência textual*, isto é, de um saber que permite produzir e compreender textos”. Van Dijk atribui aos falantes nativos a competência literária textual que lhes atribui numa dupla noção: a de emissores do texto e a de recetores.

Quando portador de competências que lhe permitam ler e inferir acerca do sentido textual, será tal como Cerrillo (2006: 34) caracteriza o bom leitor “aquele que lê livremente diversos tipos de textos, em situações diversas, sendo capaz de discriminar, refletir e opinar acerca dos conteúdos que leu”, seleciona, ambiciona a ler, escolhe temas e critica, isoladamente, aquilo que leu Sloan (1991) considera que para se ser um bom leitor não é só necessário ler, mas, principalmente, gostar de o fazer, com vontade e com prazer. Para Sim-Sim & Viana (2007: 58) “a compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto”. O leitor competente deverá ler, inferir, analisar, “resumir, questionar, clarificar e predizer” (Sardinha, 2007: 2). Em continuação, a mesma autora defende ainda que a continuidade dos hábitos de leitura aumenta a proficiência, além de desenvolver estruturas linguísticas, cognitivas e culturais. Podemos, então, criar um leitor modelo, partindo das palavras de Eco (1985: 77) como tendo “uma série de comportamentos interpretativos que os leitores provavelmente manifestarão nos processos de interação com o texto; esta teoria, também chamada de cooperação interpretativa, parte do princípio que qualquer texto é um mecanismo económico repleto de “espaços em branco” e “elementos não ditos”, competirá ao leitor, com base na sua competência enciclopédica e, à luz da relação de diálogo que estabelece com o texto, completar.”. Neste sentido, o autor entende que o leitor modelo deve usar todas as competências que tem ao seu dispor, para se envolver com a leitura e com o texto, capaz de beber-lhe o sentido, expor opiniões, tendo na leitura um ponto de partida para entender o mundo que o rodeia e, enquanto ser pensante e detentor de uma posição, analisar a sociedade, construir uma identidade pessoal e fruir da liberdade de escolha de leituras.

“A leitura é antes de mais uma janela para um tempo e para um espaço aberto ao infinito, mas se nos olvidarmos de como se abre a janela corremos o risco de encalhar no ferrolho e de deixar para sempre manietado o prazer de abraçar as palavras escritas.” (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006: 74). Assim sendo, há que dar continuidade a esta ação, caso contrário perder-se-á prazer, competências e atualizações de termos, autores, enredos e contextos; o leitor possuidor de estruturas e competências linguísticas e literárias apodera-se do sentido do texto, identifica a estrutura textual, a intenção semântica do autor,

contextualiza o assunto do texto e entende-o partindo das suas informações enquanto leitor, claramente influenciado pelos fatores sociais e culturais⁷⁵.

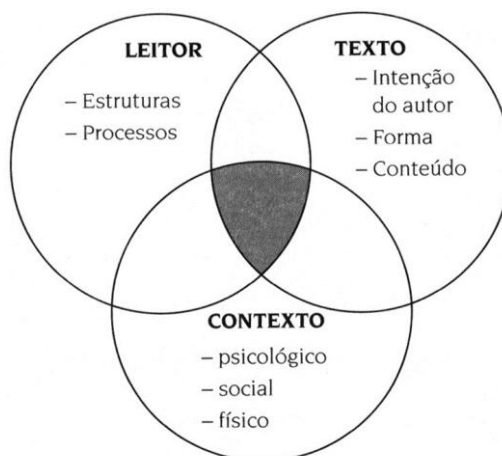


Figura 2 - Modelo contemporâneo de compreensão na leitura (Giasson, 1993: 21)

Partindo do esquema acima, referimo-nos à autora (Giasson, 1993) que considera uma interceção triádica entre os intervenientes do processo comunicativo; na leitura o leitor utiliza as estruturas ao seu dispor para apreender o significado do texto, mas, influenciado pelo contexto, ele compreende os elementos que não fazem parte do texto, e, simultaneamente, apropria-se deles, influenciado pelo contexto, quer ele seja psicológico, social ou físico. Por seu lado, para Carvajal e Ramos (2001a: 19), ler significa não só *compreender*, mas também *interpretar*, na medida em que “a compreensão é relativa e é possível mais de um significado interpretativo”. Na interação do leitor com o texto, o primeiro assume um papel ativo na interpretação de cada texto e na atribuição de significado, recorrendo às suas vivências e referências para a (re)construção do sentido textual. “Ler implica uma personalização da leitura, na medida em que o sujeito leitor atribui um significado pessoal aos textos, o que lhe permite compreender melhor o mundo que o rodeia” (Pereira, 2011: 31). Saber ler torna-se, assim, numa ferramenta preciosa que permite ao leitor aperfeiçoar o sistema linguístico e comunicativo abrindo-lhe portas para uma série infundável de experiências e aprendizagens, sendo o veículo, provavelmente, mais válido, fidedigno e célere de consolidar conhecimentos, centrando no leitor toda a sua vitalidade e compromisso, para com o texto. Bakhtin (1996) argumenta que só há compreensão da língua dentro da qualidade contextual, pois só o contexto real de enunciação torna possível a concretização da palavra. O sentido do texto é, pois, determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis quantos forem os contextos possíveis e quanta maior for a proficiência do leitor.

Porém, a competência da leitura não se adquire de forma espontânea, ao invés da competência linguística, impondo um ensino durativo que não termina no domínio do grafema-fonema, que se inicia no decorrer do ensino formal e prolonga-se pela vida fora,

⁷⁵ Cf. Aguiar e Silva (1977: 132).

através da apropriação do livro e do texto; logo, a ação de aprender a ler exige prática e sistematização, por ser uma capacidade que se aprende, tal como defendem Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:27): “ao contrário da compreensão oral a leitura não é nem uma atividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível, da tradução da letra som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito”.

Ler, é, então, decifrar algo, ter competências para o fazer, chegando ao estado de capacidade de uma leitura fluente. Se lemos bem, conseqüentemente, compreendemos melhor a realidade à nossa volta. Esta leitura fluente resulta da interação de todas estas operações, o que a torna numa atividade psicológica particularmente complexa (Viana & Teixeira, 2002). As autoras vão mais longe e particularizam três fases da leitura: a leitura mecânica, a leitura compreensiva e a leitura crítica. A primeira refere-se a um simples decifrar e interpretar de sinais e signos, de maneira quase automática: é o início, mas não o fim, pois o domínio das práticas de leitura exige uma apropriação maior e mais abrangente; a segunda, já implica o ato mental de captação da mensagem que esses sinais encerram, sendo uma fase em que ninguém se pode considerar bom leitor, havendo que dominar técnicas, métodos de decifração que vão para além do entendimento do sinal; a terceira fase supõe a formulação de um juízo, relativamente ao enunciado lido, decifrado e criticado, por parte do leitor. Sem uma posição crítica perante uma mensagem, o intelecto humano seria um autómato comandado, sem vontade própria, ou sem razão (Rodrigues, 1991). O leitor ao alcançar estas três etapas tem, em seu poder, um meio de compreensão e expressão idóneo para a sua educação integral, sendo este o propósito da leitura ao permitir abrir horizontes e relacionar a comunicação humana e a linguagem oral, capacidade inata do ser humano, para entender o mundo exterior em toda a sua dimensão e a capacidade comunicativa.

Muitos são os autores e teorias subjacentes ao uso da leitura e também da escrita, pelo indivíduo, portador de competências e, conseqüentes implicações pedagógicas, que este comportamento envolve. Sublinhamos apenas dois, por considerarmos serem os condutores e criadores de toda uma rede de teorias, daí adjacentes - Piaget e Vigotsky⁷⁶; o primeiro conduzindo as suas teorias para um campo geneticista, postula a sua premissa de que a criança é ativa, na construção do seu conhecimento, assumindo-se como o centro da sua aprendizagem, pois ela é o resultado da ação; o segundo, teorizador, baseia o seu estudo na pedagogia, já que só o ser humano tem capacidade de transformar o meio para o seu próprio fim, acreditando que é na escola que se constroem a maioria dos conhecimentos e

⁷⁶ Várias são as teorias subjacentes ao desenvolvimento intelectual da criança. Além de Piaget e Vigotsky, salientamos a de Downing e Leong (1982), criada a partir dos estudos de Piaget, sendo também chamada de teoria da clareza cognitiva, apresentando, depois três fases de apreensão de qualquer aprendizagem: fase cognitiva, fase do domínio e fase da automatização. Alves-Martins & Niza (1998) também consideram que na aprendizagem da leitura subsistem estas fases, a primeira como sendo a fase cognitiva, isto é qual a utilidade de saber ler e escrever e como se relaciona com o oral; fase do domínio, treino das operações necessárias à leitura e fase da automatização, as estratégias são utilizadas de forma inconsciente, não nos apercebemos que da sua atualização. Existem ainda as perspetivas psicogenéticas, de uma forma bastante genérica, entende-se que no ato da escrita está a génese do saber ler/escrever.

significações sociais, assumindo que a sociedade é o ponto crucial para a aprendizagem sendo esta o produto final da integração dos fatores pessoal e social. A partir desta realidade, a criança aprende a realidade, desenvolvendo as capacidades: neste caso, a linguagem oral é desenvolvida por imitação, numa primeira fase, e só mais tarde consegue aprender a linguagem escrita. Uma vez que tanto uma, como a outra, diferem na estrutura e no funcionamento, a linguagem escrita exige um nível de abstração grande. Mas, para que as práticas de leitura se tornem profícuas têm de ser adequadas ao público-alvo visto que “pode afetar positiva ou negativamente os interesses da criança e o processo da literacia emergente, dependendo do grau de prazer que se venha a gerar na situação de leitura e do carácter efetivo, ou não, que emana da interação entre o adulto e a criança nesse ato conjunto de leitura “ (Pinto, 2010)

A consciencialização, por parte de entidades competentes da importância da leitura, da sua promoção ativa e da criação da competência leitora competente veio confirmada, após divulgação dos resultados dos vários relatórios PISA ⁷⁷, onde se concluiu que a situação média dos alunos portugueses, ao nível da literacia na leitura, é preocupante. O valor da média portuguesa situa-se muito abaixo da média da OCDE e muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias (OCDE, 2001). Ciclicamente, a OCDE recolhe informações acerca das competências dos alunos dos países participantes, tendo como único objetivo avaliar o conhecimento, as competências e as atitudes que podem revelar as mudanças em curso nos currículos dos vários países, indo além da abordagem escolar para a utilização dos conhecimentos em tarefas quotidianas (GAVE, 2010).

Realizou-se, em 2000, o estudo em literacia de leitura. Em 2003, foi a vez da literacia de matemática; em 2006, literacia científica e em 2009, foi, novamente, a vez da leitura, registando-se uma aumento de competências, relativamente a 2000. Portugal aproxima-se, assim, dos países com maior percentagem de desempenho de nível 3.

⁷⁷ Designa-se por PISA- *Programme for International Students Assessment* o estudo internacional, promovido pela OCDE em 1997, para aferir a capacidade dos jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real e acerca da vida real comparando resultados entre vários países industrializados. No PISA, (2000) a tónica do estudo centrou-se no domínio da leitura.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

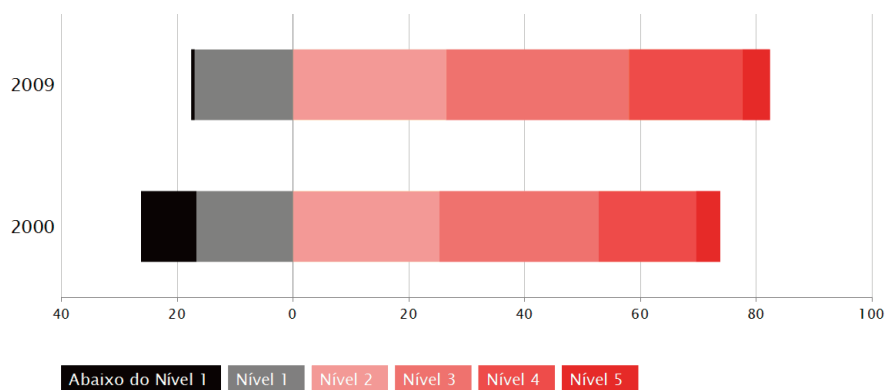


Figura 3 - Comparação de resultados do PISA, na literacia na leitura nos de 2000 e 2009

Atualmente, são imensas as atividades e solicitações para ler. Prole (2005: 5) considera que “[...] promover a leitura é aproximar de uma forma continuada e regular o leitor, ou potencial leitor, do livro e da leitura literária, deitando mão a estratégias que induzam ao prazer lúdico de ler e aprofundem, simultaneamente, a leitura: facilitando o acesso ao significado implícito e levando o leitor a realizar inferências de nível superior que lhe permitam o acesso à compreensão e à avaliação crítica do lido.” Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002: 83), entendem que o ato de ler e a promoção da leitura é descrita por “[...]el conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos, capaces de comprender mensajes diferentes y de relacionar una historia en su contexto”. Em suma, os hábitos de leitura devem ser criados o mais precocemente possível, de modo a desenvolver o gosto pelo livro, pela descoberta, pela criatividade, pela fantasia e pelo fantástico, criando uma comunidade de leitores regulares. Neste cenário, criar-se-á um seio de leitores competentes, capazes de entender criticamente um texto, analisá-lo e interpretá-lo, fomentando, desta forma, as taxas de literacia e contribuindo para a proficiência linguística, que, no entender de Prole (2005), faz aumentar a ambição de todo o leitor com a promoção da leitura, já o ideal da leitura é a formação de novos públicos leitores, sendo o objetivo de ambos a formação de leitores competentes.

2.2.1 - As funções da leitura

Como foi referido, anteriormente, a leitura tem como objetivo obrigar à interação entre a linguagem oral e a comunicação humana, através da capacidade comunicativa de cada ser humano. A este propósito, Martins & Niza (1998) apresentam uma sinopse, bastante pormenorizada, das principais funções e objetivos da leitura que pode ter muitas funções, sendo uma das primordiais - adquirir uma determinada informação, pois lê-se para ficarmos informados, sem ter de haver interpretação semântica do sentido, apenas com caráter informativo: lemos um rótulo de um produto, uma notícia, um anúncio, seja de que natureza for. A natureza do texto não é relevante, já que tanto pode ser texto informativo, utilitário ou publicitário, fazendo-se, contudo, referência ao contexto, de forma a resumir o conteúdo textual. Segundo as autoras, um segundo objetivo refere-se a um tipo de leitura, feita para obter uma informação precisa, ou para classificar e ordenar informação, isto quando pretendemos obter qualquer informação de um horário de um espetáculo, de um transporte, na procura de um significado de uma palavra, no dicionário. É um tipo de leitura bastante seletiva, ao optarmos pelo essencial, preterindo o acessório.

O terceiro objetivo relaciona-se com a tentativa de tentar obter instruções de realização de algo, concretizável na leitura da montagem de um móvel, de funcionamento de um eletrodoméstico, da dinâmica de um jogo, de uma receita de culinária, sendo que neste tipo de instruções há, geralmente, o recurso ao escrito e ao icónico; o quarto objetivo, da leitura, associa-se à fruição do ato, é a leitura por prazer, destinado a provocar a emoção no sujeito, requerendo um tipo de leitura mais intimista, onde o silêncio impera: ao ler um conto, um romance, uma letra musicada, o sujeito deixa-se levar pela emoção desenvolvendo a criatividade estética. Um quinto objetivo da leitura aponta para a simples aquisição de novos saberes, quando se aprofunda um tema, quando se lê um artigo científico, um livro técnico, sendo geralmente um processo lento onde se recorre várias vezes à indagação e interrogação, requerendo a constante formulação de sínteses e correlação com outros assuntos; finalmente, o sexto objetivo da leitura, apontado pelas autoras, refere-se ao ato de leitura, por parte do sujeito, de um texto por si produzido.

Cada leitor vai tomar contato com um texto na sua língua materna e, por língua materna, entendemos aquela que cada um de nós aprende desde os primeiros dias de vida para poder comunicar no seu meio familiar, social e futuramente, no profissional; Sim-Sim (1998:25) define-a como “o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com a comunidade linguística”. Desde a escolarização que o indivíduo toma contato com a língua materna e com todas as regras gramaticais que lhe estão subjacentes. Ora, no Currículo Nacional do Ensino Básico (s/d: 32), entende-se por leitura todo o processo dialético entre o leitor e o texto, onde o primeiro (re)constrói o segundo; por outro lado, o Programa Nacional de Língua Portuguesa para o ensino básico e, concordando com a organização curricular e programas do ensino básico (2004), a leitura surge, a par com a escrita,

emoldurada no domínio da compreensão escrita com diretrizes chave e bem explícitas quanto ao teor e funcionalidade, para ambas de forma equitativa, para que se promova o gosto pela leitura e pela escrita: “desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita e desenvolver as competências de escrita e de leitura” (Programa Nacional de Língua Portuguesa: 146). O Referencial de Competências-chave de Nível Básico (Alonso, 2001: 17) também aborda a questão da leitura e, por conseguinte, da escrita, fazendo, porém, uma ressalva para o uso eficaz da linguagem, sendo que esta área “compreende todas as formas de expressão e revelação do pensamento, não se limitando à noção de ‘Língua’ nem à vertente ‘verbal’” (Alonso, 2001: 17).

A leitura assume algumas dimensões importantes, no sentido de preparar leitores com um nível de competência satisfatório neste domínio, de modo a coadjuvar no uso da sua aprendizagem. Com efeito, as situações comunicativas e a multiplicidade de contextos com os leitores, e realçamos sobretudo os leitores iniciais como as crianças, exigem o domínio da leitura e das competências a ela agregadas, de forma a evitar-se a exclusão social e escolar devido a lacunas nas capacidades do conhecimento. Apontamos, assim, em traços muito gerais, as dimensões que ela congrega: dimensão informativa (ao ler uma notícia de um jornal, ver televisão, ler uma revista, consultar uma entrada no dicionário, leitura de instruções de uso ou de realização de algo); dimensão formativa (associada à leitura literária, realizada com a função de enriquecimento linguístico e vocabular e melhoria da fluência e capacidade crítica); dimensão socializadora (realizada para se operar a capacidade reflexiva, para descobrir ou desenvolver valores); dimensão lúdica (uma das funções da leitura é permitir e promover o sonho e a imaginação, lê-se para fruir e comprazer do mundo ficcionado) e dimensão estética (talvez a forma superior de arte de ler, só o leitor experimentado consegue aquiescer a esta dimensão de deleite e de empenho cívico na sociedade) (Cadório, 2001).

Glenna Davis Sloan (1991), refere-se à importância e a necessidade de selecionarmos textos “pessoalmente relevantes e semanticamente significativos”⁷⁸. Segundo a autora, os textos devem comunicar algo aos seus leitores, caso contrário, pode-se criar uma situação que leve ao inverso, à desmotivação, dificultando o processo de aproximação à leitura. Por isso, os momentos iniciais, de contacto com o texto e com o processo de leitura, permitem desenvolver várias vertentes fundamentais para o desenvolvimento de competências, que, de certa maneira, acompanharão o leitor no seu percurso, enquanto sujeito promotor da função e da capacidade de compreensão de textos escritos, interpretando o que lê, estabelecendo relações com as suas experiências pessoais e fazendo associações entre factos apresentados. O desenvolvimento da competência leitora opera-se ao longo da escolaridade para garantir, ao aluno, o acesso à literacia plena, tendo como objetivo principal a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que atua. Mas, para que esta competência se mantenha ativa

⁷⁸ Esta autora refere-se, neste contexto, ao processo de ensino-aprendizagem. O professor numa situação destas deve ter em atenção qual o tipo de textos selecionados, que de preferência devem ir ao encontro dos interesses e expectativas dos alunos.

e seja relevante na autoformação do leitor, torna-se vital que este se treine, caso contrário, terá o efeito inverso, pois a leitura ativa-se e aperfeiçoa-se quando treinada.

2.3 - A compreensão da leitura e o envolvimento dos processos cognitivos

Ao longo deste trabalho, temos vindo a demonstrar que a leitura, além de um processo cognitivo, requer várias operações de decifração e uma panóplia de conhecimentos. Mas, então, porque existem situações em que o processo de leitura não se consegue completar? Serão os processos de aquisição de leitura, ou por outro lado o leitor, apesar de possuidor de competências linguísticas, que lhe permitam a descodificação dos signos do texto, não o consegue apreender? No início do século XX, a incapacidade de ler “era considerada como um sinal de «imbecilidade» ” (Morais, 1997: 24). O mesmo autor considera que esta improficiência, por parte da criança, não tem a ver com a sociedade, muito menos com a escola, mas sim com alguma lacuna cognitiva, da própria criança; Pinto (1984: 17) refere-se a *afasias de aquisição* que poderão condicionar a aprendizagem de um sujeito “poderão mencionar-se duas espécies de afasias, as de tipo expressivo e as de tipo recetivo, que se enquadram dentro da dicotomia produção vs. compreensão”; já Cruz (2007) considera a leitura um processo dinâmico de interação com o leitor, que obtém informação a partir de símbolos escritos, parte pois do código escrito, para atingir o grau de significação, através do significado, ela congrega, à sua volta, vários processos psicológicos de níveis diferentes, começando com o estímulo visual e terminando com a compreensão textual. Posição semelhante tem Rebelo (2003), ao estipular quatro tipos de processos, na leitura, que se iniciam com o reconhecimento do código escrito e a sua relação de similitude, relativamente ao oral; reconhecimento do ato léxico visual; existência de conhecimentos concetuais e linguísticos e, finalmente, a construção de significações a partir de índices visuais.

Sim-Sim, a propósito deste tema, reconhece que a leitura e *saber ler* é condição essencial para entendimento do mundo, da sociedade e para o sucesso pessoal e profissional (Sim-Sim, 2007: 5). Sardinha (2005: 74) refere que no momento de apropriação do sentido do texto e posterior “construção da compreensão leitora, há um conjunto de itens a ter em conta pelo sujeito/ leitor: construção de uma representação coerente; um sistema dinâmico e complexo; a memória do trabalho; inferências”.

Chaveau, Rogovas-Chaveu & Martins (1997: 196) vão mais longe, estipulando oito operações que coordenadamente interagem para a concretização do processo cognitivo, sendo necessário “identificar o suporte e o tipo de escrita; interrogar o conteúdo do texto; explorar uma quantidade de escrito portadora de sentido; identificar formas gráficas; reconhecer globalmente palavras; antecipar elementos sintáticos e semânticos; organizar logicamente os elementos identificados. Smith (2003: 22) refere que, “em contextos mais

gerais, esta base do entendimento é também chamada, pelos psicólogos, de estrutura cognitiva. O termo é bastante bom, porque cognitivo significa conhecimento e estrutura implica organização do conhecimento, e isto é o que, na verdade, temos em nossas cabeças uma organização do conhecimento”. Esta ideia tem continuidade em Kato (2007), quando a autora defende que, para haver desenvolvimento cognitivo, proporcionado pelo ato da leitura, é essencial a utilização de uma dupla de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas, segundo ela, as primeiras, articulam e elegem “os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto as metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (Kato, 2007: 124). Se for motivado, o leitor tem um controle ativo, recorrendo a estratégias cognitivas para se expressar, se bem que no ato de ler, o leitor autocorrige-se, evidenciando o perfil metacognitivo.

Fonseca (1999), já considera cinco passos para a constituição da leitura, partindo de três formas de aprendizagem: o visual, o auditivo e o quinestésico. O autor formula a sua teoria, onde associa o trato visual (córtex visual) à decodificação das palavras e à consequente identificação auditiva e quinestésica. Nesta situação de aprendizagem, um símbolo corresponde a um som, criando-se o alfabeto, onde ambos contribuem para o nascimento da combinação de letras e sons, como se de segmentos se tratassem, dando origem à palavra portadora de significado e, por último, o autor apresenta o processo da significação, que já aparece a compreensão através de um léxico. Este último processo cognitivo contribui, juntamente com outros, segundo Ehri (1992), para a formulação de processos linguísticos e cognitivos, que estão na origem desta teoria: o conhecimento *gráfo-fônico* transmite ao leitor a noção de transposição do som para a letra; este permite o *conhecimento da linguagem*, vista à luz da perspectiva sintática, semântica e pragmática da linguagem que proporciona ao leitor ao entendimento de frases e seus significados; o *conhecimento do mundo* permite que o leitor conheça o mundo apresentado no texto, que se vai confirmar no *conhecimento metacognitivo* onde se afere o sentido apresentado no texto, referente à realidade; o conhecimento do léxico obriga a que o leitor armazene uma grande quantidade de vocabulário para que o possa identificar mais tarde na *memória do texto* faculta ao leitor novas interpretações textuais a partir de um tido como referência.

De facto, se compreendermos um texto com sucesso, é porque houve uma leitura com compreensão, onde o leitor demonstrou a sua autonomia, proficiência e capacidade de decodificação dos signos e do sentido textual. Madruga & Cordero (1987) aludem à complexidade que a compreensão de um texto se reveste, visto que congrega vários processos cognitivos, com vista à representação significativa do mesmo. No entender de Sardinha (2005: 75), estes autores consideram que “esta representação mental, é determinada pelo próprio texto e pelos vários tipos de texto que o indivíduo já traz consigo”. Tal como estes autores, também Hall e Coles (1996) centram no leitor todo o processo de compreensão textual, ao conseguir interagir entre o texto e os vários processos cognitivos e linguísticos. Já Brown e Smiley (1977) “apontam para a necessidade de construção de macraestruturas do texto em

cada indivíduo” (Sardinha, 2005: 75). Aspira-se que cada leitor possua processos de indicações, de reconhecimento textual, para lhe indicarem os aspectos mais relevantes, conseguidos através da compreensão textual, muitas vezes recorrendo à memória. Também Flavell (1970) aborda este tema do uso eficaz da memória para um bom desempenho na compreensão leitora, neste caso a metamemória. Sardinha (2005: 76) refere que o uso destes métodos cognitivos se relacionam com a “metacognição têm a função de regular o conhecimento e como tal de ativar os mecanismos de compreensão textual”.

Cruz (2007: 55) distingue “processos de nível inferior ou de descodificação de processos de nível superior ou de compreensão”. O primeiro processo diz respeito ao reconhecimento e à diferenciação das letras em termos visuais e auditivos, ao relacionamento das letras com os sons que aquelas representam, à união de grafemas com vista à formação de palavras; por último, à identificação e pronúncia das palavras como unidades globais. O segundo conjunto de processos refere-se à compreensão da mensagem escrita, definida como o “produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interação entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto” (Cruz, 2007: 70). Pratt & Grieve (1984) consideram que, a cada compreensão textual, subjaz uma consciência metalinguística pertencente a cada sujeito, essencial para a compreensão de cada texto; esta consciência metalinguística refere-se, tal como contributos de Jakobson (1963), para explicitação do código linguístico, onde o falante faz uso desta função da linguagem, sem no entanto, ter qualquer perceção da sua atualização.

A introdução de práticas de leitura precocemente favorece o contato do leitor com os livros, a sua instrumentalização, o seu manuseio, bem como “o incremento de atividades focalizadas” (Macedo & Soeiro, 2009: 50), direcionadas para o desenvolvimento de futuros “leitores específicos” (Cerrillo, 2006: 35). Então, uma das principais funções do leitor é de, perante uma palavra que não conheça, ter de recorrer à sua memória e procurar alguma que seja parecida. Este tipo de descodificação não é tão fácil como aparenta, porque caso se trate de um leitor principiante não tem um léxico, ainda tão extenso que lhe permita esta comutação. Assim, um recurso que tem ao seu dispor é o uso do contexto, tudo aquilo que rodeia a palavra e que lhe sugira uma meta-realidade operacional que recorra às suas memórias de linguagem verbal e icónica. Relativamente a este ponto, Citoler (1996) defende que sempre que existe o ato da leitura, parte-se de um conjunto de sinais, que permitem aceder aos significados. Já Linuesa & Gutiérrez (1999) defendem que a leitura consiste na transformação dos signos gráficos em significados: sempre que existe o ato da descodificação estamos perante processos perceptivos que se atualizam num conjunto de palavras com sentido lexical. Então, estamos perante os processos lexicais; neste caso, intervêm vários processos, que atuando em conjunto possibilitam a leitura, partindo de uma perspetiva que denominada de psicologia da leitura, Citoler (1996) e Garcia (1995), consideram que a função de ler implica quatro grandes processos: o perceptivo, o léxico, o sintático e o semântico que funcionariam de um modo interativo e paralelo, mas que analisaremos, brevemente e, de forma individual; o seu estudo e desenvolvimento são importantes, pois ao desenvolver as

técnicas de ensino da leitura elas tornam-se numa ferramenta indispensável para se entender a razão de alguns insucessos nesta área. O ato de ler só é concretizável quando se tiver percorrido um longo caminho, de treino, de uso pessoal, de apropriação, de prazer e desprazer, de hábitos, mais ou menos obrigatórios, ou lúdicos. Só depois do leitor tomar a leitura como um ato automático, poderá afirmar que possui um ato seu, que domina e organiza mentalmente; Pinto (2010) considera que as práticas de leitura e também de escrita são habilidades que só com a prática e trabalhadas desde cedo, pelo indivíduo, poderão tornar-se numa constante na vida do leitor. Porém, devido ao ato em si, tende-se a demonstrar mais dificuldade na interpretação do que na descrição. Segundo a autora, devido a condicionantes cognitivas, porque estas atividades psicolinguísticas, apesar de próximas e se completarem muitas vezes, apresentam exigências distintas, devendo aquelas serem treinadas.

2.3.1 - Processo perceptivo

Para podermos processar uma mensagem, temos que, inicialmente, perceber e identificar os símbolos gráficos e visuais, o que sugere várias atitudes, por parte do leitor, sendo que uma delas é o movimento ocular: orientar os olhos para determinados pontos do texto, de modo a que o possamos analisar visualmente e daí extrair um sentido. Podemos assinalar a existência de quatro componentes que, concomitantemente, vão atuar originando o reconhecimento da palavra, onde destacamos: os movimentos oculares (movimentos sacádicos dos olhos e fixações), rápidos que demoram cerca de 20 a 40 ms, por palavra (Cruz, 2007: 60). Dependendo da complexidade textual, cada fixação corresponde a uma nova interpretação e reconhecimento de informação; a amplitude do campo visual, as características temporais e as características físicas dos estímulos. É a partir destas tarefas que se torna possível realizar a análise visual (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Morais, 1997).

Quanto à fase seguinte, as opiniões não são muito consensuais, pois há autores que defendem que assim que a informação é reconhecida, é extraída e registada de forma organizada, em secções (Cuetos, 1990; Cruz, 2007), por dois momentos: na memória sensorial, ou icónica, e de seguida na memória visual de curto prazo⁷⁹.

⁷⁹ Estas duas memórias sucedem-se para que a informação possa transitar da memória icónica para a memória de curto prazo. Na memória icónica, não é realizado qualquer tipo de interpretação cognitiva, apenas retém a informação durante um determinado período de tempo, para que esta possa ser processada mais tarde, deixando-a transitar, numa segunda fase para um segundo estágio, a memória de curto prazo, também apelidada de memória operativa ou de trabalho, o que vai permitir que a informação possa ser trabalhada. Esta última memória, ao invés da anterior, tem a duração de alguns segundos, quinze a vinte, o que possibilita que se retenham mais elementos informativos ao mesmo tempo.

2.3.2 - Processo lexical

Para que a descodificação da palavra se complete tem de existir uma associação que Cruz (2007: 62) apelida de dimensão perceptiva e dimensão lexical. Quer isto dizer, que após a identificação das letras que constituem a palavra, segue-se a recuperação de sentido, ou significado da palavra, assistindo-se à concorrência de distintas informações linguísticas (fonológica, sintática, semântica, pragmática e ortográfica), sobre as palavras, que se vão acumulando e que constituem a matéria-prima, ou unidades com as quais os leitores constroem um significado (Citoler, 1996; Cruz, 2007). Citoler (1996) refere-se aos modelos de reconhecimento de palavras, que permitem ao leitor identificar, compreender e pronunciar as palavras escritas. Quer isto dizer que estes modelos procuram qual o melhor conjunto de operações para o leitor identificar o significado da palavra⁸⁰. De facto, Cruz (2007) explana, de forma bastante demorada e minuciosa, todos estes modelos de identificação de palavras, fazendo especial referência para a *dupla via* - a via direta ou visual e a via indireta ou fonológica - como sendo a forma mais estudada e a mais capaz de contribuir para o entendimento do funcionamento do processo de leitura, sendo que elas contribuem, mutuamente, para que vejamos a leitura eficaz, como sendo aquela que após ao processamento direto, ou visual, se segue na transferência para a parte indireta, ou fonológica.

2.3.3 - Processo sintático

O reconhecimento das palavras, além de elemento necessário para entender a mensagem presente no texto escrito, não é suficiente, pois a interpretação da mensagem do texto, necessita da correlação entre as palavras no seu todo, já que isoladamente não assumem qualquer valor significativo. Mas, para que isso se concretize, torna-se necessário que se determine o tipo de relação estabelecida entre as palavras (Vega, 2002). Por outras palavras, o leitor tem de fazer o reconhecimento sintático e estabelecer relações de concordância entre elas (Sánchez & Jiménez 2001). Este conhecimento sintático refere-se ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases (Sim-Sim, 1998). Por outras palavras, pressupõe-se que na compreensão da leitura as palavras estejam agrupadas em estruturas gramaticais, que o leitor domine para, assim, poder descodificar, cada oração nos seus constituintes, qualificá-los, de acordo com as funções sintáticas e, finalmente, construir uma estrutura ou marco

⁸⁰ Relativamente aos modelos que visam a obtenção do significado da palavra, realçamos o modelo de *longoge* de Morton (1969), o modelo de procura do acesso léxico de Foster (1976), o modelo de tripla via de Temple (1985), o modelo de leitura por analogia de Goswami (1986), o modelo visual-fonológico de Ehri (1992) e o modelo de dupla via (Sánchez & Jiménez, 2001). Os vários modelos apresentados concorrem para aceder ao léxico interno e poder, assim, interpretar o texto lido.

sintático que possibilite a extração do significado (Sánchez & Jiménez, 2001; Vega, 2002; Cruz, 2007).

2.3.4 - Processo Semântico

O último processo cognitivo que intervém na leitura é o processo semântico que, em termos gerais, contém uma componente imprescindível para entender a mensagem de um texto escrito. Todavia, só por si não chega para descodificar a mensagem. Vega (2002) entende que, após o reconhecimento das palavras de uma frase, é necessário determinar o relacionamento das palavras, entre si, consistindo em extrair o significado da oração ou texto e integrá-lo no conhecimento que o leitor possui (Sánchez & Jiménez 2001). Desta forma, compreender uma frase, ou enunciado textual, implica a construção de um modelo mental referente ao modelo escrito que será usado, mais tarde, como referente para as inferências necessárias que conduzirão à interpretação final, do texto. Assim, a grande meta do processo semântico é a compreensão dos significantes das palavras e no global, dos textos. Porém o processo de compreensão não termina com a extração do significado, da palavra, da frase ou do texto, ele só terminará no momento em que houver a integração do significado na memória.

Em suma, na leitura intervêm vários processos cognitivos imprescindíveis que contribuem no processo de descodificação - processo percetivo e processo lexical, e no processo de compreensão - sintático e semântico. Com isto, uma das primeiras e principais tarefas da leitura é entender os símbolos escritos para os poder decifrar (processo percetivo); estes segmentos de símbolos, dispostos ordenadamente, devem ser identificados como segmentos portadores de significado, compondo palavras (processo lexical), sendo que estes vão concorrer para que haja a concretização da leitura, depois da compreensão da relação das palavras, da sua ordem na estrutura frásica, onde formam um todo (processo sintático). Tais aspetos poderão proporcionar a abstração de significado relativamente à estrutura oral, onde se tem em conta as várias componentes semânticas (processo semântico). Desta forma, entende-se e concebe-se a leitura como um sistema, onde todos os elementos interagem concomitantemente, para que possa concretizar a ato ler.

2.4 - A escrita - um ato intimista

É do senso comum que as civilizações ocidentais retêm uma marca histórica, a invenção da escrita, sendo talvez o marco mais relevante da história da humanidade. Tendo começado a ser registada há mais de 5000 anos (Ávila, 2008: 43), inventou-se o primeiro sistema de escrita, na Mesopotâmia; no século XV a.C., surgiu o alfabeto fenício arcaico (constituído por vinte e dois signos); no século VIII a.C., o alfabeto grego, composto por vinte e quatro sons vocálicos e consonânticos, sendo este alfabeto que deu origem ao alfabeto latino que, devido à expansão do Império Romano, predominou em todo o mundo ocidental.

Numa primeira abordagem, podemos entender a escrita como a oposição à linguagem oral. O resultado final da escrita é, de certa forma, o produto consequente de um processo a conjugação de diversas competências, sendo a comunicação verbal o meio que o homem utiliza, para transmitir conhecimentos, integrados em diferentes âmbitos do saber, acumulados de geração em geração e colocados ao dispor das gerações vindouras. Assim, numa primeira abordagem, a escrita é uma representação gráfica do pensamento, utilizada por aqueles que utilizam o mesmo código linguístico e, de acordo com Sim-Sim (1998:21), ela “é o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”. Por outras palavras e, atendendo ao esquema da comunicação de Jakobson, são elementos nucleares do ato educativo, onde intervêm várias figuras, emissor, recetor e a mensagem, conjugados com os restantes elementos que estabelecem o funcionamento da comunicação: o código, o canal e o contexto. Para que a comunicação linguística seja viável, há necessidade de um *emissor*, o sujeito que transmita uma mensagem, que produz frases, e de um *recetor*, o interlocutor, aquele que descodifica a mensagem. Neste âmbito, segundo Rebelo e Atalaia (2000:19), comunicar linguisticamente significa, portanto, transformar os conceitos dos falantes em sinais de um código, aceite pela comunidade onde se vive, e que são interpretados pelos ouvintes. O aparecimento da escrita veio alterar a vida do homem, do seu discurso, do pensamento. Vigotsky (1978) considera que “a escrita não representa diretamente o mundo e a vida, constitui uma representação da fala: a escrita é o desenho da fala ou uma álgebra da linguagem oral. Ao ser dominada, a linguagem escrita torna-se um novo modo direto de representação, complementar da fala” (Niza *et alii*, 2011)⁸¹. Barbeiro (1993) considera que o ato de escrever implica um conjunto de métodos, organizados, iniciando-se no desenho das letras, organização de frases e terminando na escrita do texto.

Utilizar a linguagem escrita refere-se, unicamente, à sua aceção verbal: atenção auditiva, oratória, leitura e redação, aspetos, querendo isto dizer que a forma de

⁸¹ Baseámo-nos no *Guião de Implementação do Português do Ensino Básico*, organizado por Ivone Niza, José Segura e Irene Mota, onde se pretende alertar a classe docente para a necessidade de investimento sério no desenvolvimento da competência de escritas nos alunos do 1º ciclo do ensino básico, por serem eles que vão adquirir e/ou desenvolver este saber e que se for bem sedimentado e alicerçado podemos estar a contribuir para uma geração de excelência, em termos de competências de literacia.

comunicação mais elaborada é a que se processa através da linguagem verbal, que, no entender de Antão (1994), cria o mais perfeito sistema jamais concebido que conduz ao plano criativo do raciocínio lógico. Amor (2001) considera que a aquisição de uma língua é feita de forma intuitiva, implícita e íntima, com um objetivo funcional e influenciada socialmente. Contudo, Sim-Sim (1995) caracteriza a aquisição como uma apropriação subconsciente de um sistema linguístico pelo contacto natural, sem ter existido um contacto formal, a criança fala porque ouve falar e age por imitação e só mais tarde tomará consciência de que existem regras gramaticais e terá a noção do erro ortográfico⁸². Neste caso, é essencial o papel de um adulto que conduza o ensino formal. Neste item da aprendizagem, Amor (2001) destaca, ainda, que a aprendizagem de uma língua é feita de forma consciente, reflexiva e explícita, sendo o discurso produzido alvo de um exigente controlo normativo. Por seu turno, Sim-Sim (1995) caracteriza a aprendizagem como uma apropriação de um sistema linguístico, com recurso ao ensino formal, que abrange a explicação e a análise do ensinado/aprendido.

Martins (1996) considera que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo, que se começa a desenvolver muito precocemente e, não apenas quando existe ensino formal. Já Mata (2008) defende que as sucessivas investigações mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de estes lhes serem ensinados, sendo uma característica inata. O desenvolvimento da escrita acontece através da interação delas com outras crianças e com adultos, seja em situações formais ou não formais, o que origina o aparecimento de concepções e de conhecimentos sobre a mesma. A mesma autora refere que o momento preponderante para que a criança desenvolva os primeiros passos no processo de aquisição precoce da escrita é no jardim-de-infância, por ser o momento que completa o estágio de desenvolvimento intelectual⁸³ da criança mais preparado para tal. Na mesma linha de pensamento da autora, crianças que desde cedo veem os outros ler e escrever, irão adotar essas práticas⁸⁴, interiorizam que a leitura e a escrita é uma tarefa que deverão executar. Nesta perspectiva, desde cedo tomarão consciência que os seus conhecimentos sobre as funções

⁸² O erro é visto como processo natural da aprendizagem, através do qual o aprendente testa continuamente as várias hipóteses (Germain, 1993).

⁸³ O desenvolvimento intelectual da criança é algo visível e que deve ser alvo de constante atenção por parte de pais e educadores, nunca descurando os pequenos contactos e manifestações verbais, ou gestuais, desenvolvidas por parte da criança, *Período sensorial-moral (período infantil), dos 0-18 meses* existem manifestações tácteis e clara sensibilidade à voz humana, o culminar são, talvez as primeiras manifestações de intenções comunicativas, aos seis meses, que se desenvolverão, estando o bebé a pronunciar as primeiras palavras com algum sentido aos dezoito meses; o *Período da 1ª infância, da inteligência representativa, dos 18 meses a 3-4 anos*, destaca-se sobretudo a capacidade imaginativa, como atividade mental, pelo que o jogo seja fundamental para se poder desenvolver o sistema fonológico da criança; o *Período da 2ª infância, da inteligência pré-operatória, dos 3-4 anos aos 6-7 anos*, é o período das grandes descobertas significativas da criança, que deve ser constantemente acompanhada e “vigiada”, em termos linguísticos, nesta fase constrói as suas estruturas sintáticas basilares, culmina com a entrada na escola e com a aquisição das regras sintáticas e semânticas; o *Período da 3ª infância, da inteligência operatória, dos 6-7anos aos 10-11anos*, nesta fase a criança faz associações, dissociações, interliga, realiza operações mentais sem recurso a outros materiais, em termos linguísticos adquire cada vez mais vocabulário, algum bastante requintado numa tentativa de aperfeiçoamento; no *Período da pré-adolescência, dos 10-11anos aos 14-15 anos*, faz deduções a aduções partindo de simples formulações verbais.

⁸⁴ Atendendo aos ensinamentos de Sausurre que entende a linguagem verbal como uma capacidade inata e distintiva pertencente ao ser humano e que ele tem a responsabilidade de desenvolver.

da leitura e escrita se vão estruturando e tornando-se cada vez mais complexos, descobrindo a verdadeira função da linguagem escrita.

Atualmente, a escrita adquiriu estatuto social: escrever bem é sinónimo de competências sociais e de integração na sociedade. Barbeiro (2007) advoga que a escrita e o domínio da ortografia revelam a capacidade que o indivíduo tem em operar num sistema complexo, conduzindo a um nível mais elevado e de distância da realidade. Porém, revela bastante do grau de literacia de um indivíduo, já que a um maior nível de instrução e contacto com as estratégias de leitura corresponderá um maior domínio da escrita/ ortografia, logo um fraco domínio das regras de ortografia será sinónimo de um fraco rendimento escolar. A aprendizagem da escrita é gradual e construtiva, pois quanto mais se lê, melhor se escreve e, quanto maior for o contacto com a linguagem escrita, maiores serão as probabilidades de interiorizar e compreender as normas ortográficas.

2.4.1 - Aspetos cognitivos na produção da escrita

O ser humano desenvolve o seu lado cognitivo, de acordo com a cultura, em que se encontra inserido e, de forma individual, será distinta de indivíduo para indivíduo (Sprinthall & Collins, 1994:25), passando por várias etapas diferentes, a que atualmente a psicologia desenvolvimentista chama de estádios ou fases organizadas estruturalmente (Tavares & Alarcão, 1999:25). Na ótica de Piaget, todas as operações intelectuais se explicam recorrendo a mecanismos cognitivos, independentes da linguagem, “que se precedem quer no plano da ontogénese, quer no plano da filogénese” (Sardinha, 2005: 159). Para tal, Piaget apresenta seis estádios principais de desenvolvimento do indivíduo⁸⁵. Contudo, Bruner (1976) apresenta uma nova teoria de aprendizagem. À semelhança de Piaget, tipificou o desenvolvimento cognitivo, centrando na linguagem o papel de destaque: o primeiro estádio situar-se-ia entre o nascimento e os três anos; o segundo entre os três e os cinco anos; a fase da representação icónica, já dotada de um poder de reflexão, onde a criança representa através da linguagem os estímulos sensoriais mais importantes, mas ainda dependente de uma memória visual concreta; no terceiro estádio, o da representação simbólica, consegue representar a realidade recorrendo a uma linguagem simbólica de carácter abstrato.

Piaget, ao defender a interação entre linguagem e gnose, estava apenas a centrar-se na tese estruturalista, pois “as estruturas que caracterizam o pensamento mergulham as suas raízes na ação e nos mecanismos sensoriais mais profundos que o acontecimento linguístico” (Piaget, 1974: 112), que, no entanto, Chomsky (1965) considera de desalinhada. Para este, a linguagem seria uma fonte autónoma de conhecimento distinto dos processos mentais, sendo inerente ao ser humano a capacidade estrutural da linguagem, conseguindo um falante a produção de um sem número de frases, recorrendo a um número infinito de unidades

⁸⁵ Os estádios ou períodos desenvolvimentistas de Piaget são seis, considerados entre o nascimento e a idade adulta.

significativas, tendo sempre presente a noção de gramaticalidade. Concluímos que todo o ser humano é dotado de estruturas inatas de competências gramaticais; a corrente generativista entende que a linguagem é o conhecimento inerente aos seres humanos, que lhes permite aceder à competência linguística (Castillo: 2010: 137). Há, contudo, que ter em conta, que esta catalogação de indivíduos em estádios cognitivos não é estanque, nem equitativamente semelhante, variando de indivíduo para indivíduo, de acordo com o meio em que estão inseridos, sendo um elo de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo. A escola e a família, “a codificação e o nível de desenvolvimento cognitivo, se bem que igualmente relacionados com o contexto social da família, traduzem diferentes princípios e realidades, favorecendo dados que permitiriam colocar a hipótese de que a orientação de codificação, socialmente determinada [influenciando] o desenvolvimento cognitivo que a criança atinge” (Morais, Peneda, Medeiros, Neves, Reis & Salgueiro, 1996:2).

2.4.2 - A aquisição das práticas de escrita

A linguagem oral precede a linguagem escrita, sendo que o falante aprende primeiro a falar e só depois tem competências reunidas para poder registar o pensamento, sendo a escola o primeiro local onde se preparam todos os cenários para a socialização da criança. Lá irá aprender a ler e a escrever, de acordo com as regras gramaticais. É através da linguagem humana que a criança e/ou o adulto consegue representar os símbolos e códigos pertencentes ao domínio do escrito, pelo que quanto mais cedo de começar a construir um sistema sustentado de signos que represente o código linguístico oral, melhor será a *performance* do sujeito falante, na tentativa de aceder à linguagem escrita (Lopes & Costa, 2007: 64). As autoras defendem, ainda, que adquirir capacidade de linguagem oral representa uma ascensão, no saber implícitos na atividade comunicativa, porque ao expressar-se oralmente, o falante revela todas as competências orais que domina, ao nível da forma (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe), ao nível do conteúdo (semântica) e ao nível do contexto (pragmática). Neste sentido, e seguindo uma linha mais construtivista, Ferreiro (1984) propõe a teoria da *Psicogénese da Língua Escrita*, defendendo que até estar alfabetizada a criança passa por quatro fases: a pré-silábica, onde não consegue relacionar as letras aos sons correspondentes, exterioriza-os através de desenhos, símbolos e rabiscos, para comunicar; na fase silábica a criança interpreta a letra à sua maneira, conferindo o valor de sílaba a cada uma. A ascensão de nível ocorre quando, por algum motivo, a criança não consegue atribuir um significado à leitura e à escrita, começando então a descoberta da escrita, principiando por fazer corresponder a escrita e a fala, será o início da alfabetização, começando por descobrir partes da palavra escrita, sendo que o seu nome é o cerne da descoberta. Rara é a criança que não inicia a fantástica descoberta da escrita, rabiscando o seu nome e o daqueles que lhe estão mais próximos. Na fase seguinte, a silábico-alfabética, já mistura a lógica da

fase anterior com a identificação de algumas sílabas, prevalecendo o valor das letras e das sílabas, havendo a necessidade da descoberta de mais hipóteses de escrita. Aí tenta um paralelo entre o que produz e o que vê escrito noutros registos, constatando que a sua escrita não é igual à convencional. Nesta fase, a criança procura subsídios que lhe permitam igualar a sua escrita à escrita de um adulto; esta será a fase mais importante, onde se semeiam mais gostos pela escrita, “[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (Ferreiro, & Teberosky, 1984: 214)⁸⁶.

Já está bem definida a linha de separação entre linguagem oral e linguagem escrita, sendo que, como alguns autores defendem, a linguagem oral adquire-se e a linguagem escrita aprende-se, notamos, então, a noção de aquisição e aprendizagem: a primeira associada a uma capacidade inata e adquirida na sociedade; a segunda, num contexto mais formal. Mas, a aquisição da linguagem é um “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (Sim-Sim, 1995:200). Esta autora defende que os processos de linguagem, alcançados por aquisição, são automáticos e fluentes, ao passo que os que derivam da aprendizagem refletem níveis de consciencialização a aquisição do saber. A língua materna pode adquirir-se de forma natural e espontânea, apenas por exposição e contacto com essa língua. Nesse pressuposto, e considerando a linguagem oral como um código direto, podemos caracterizar a linguagem oral como primária em relação à escrita, assumindo-se mesmo como um código substitutivo. O falante competente tem capacidades inerentes de usar corretamente a linguagem, conseguindo, mesmo, atualizá-la em vários níveis, sendo que o nível mais prático, como refere Ferreiro (1986), para que possa ultrapassar o nível prático, o falante tem de possuir conhecimentos holísticos da linguagem que lhe permitam refletir acerca dela e das suas propriedades: é um conhecimento metalinguístico, necessário para usar a linguagem, escrita e oral, num domínio mais elevado.

É, sobretudo na passagem do oral para o registo escrito, que surgem mais dúvidas, para muitas crianças e muitos adultos evocarem o som de uma letra. Não é tarefa fácil, é na escola, num sistema de ensino formal que as regras fónicas se concretizam em palavras com sentido. Neste ponto, apontamos o estudo elaborado por Pereira & Azevedo (2005), onde as autoras apresentam, de forma clara e sucinta, dez etapas para a aprendizagem da escrita, referindo-se um primeiro lugar à relação escrita/ oralidade, que têm de se entender de forma separada, já que a escrita (produção) pertence a um nível de concretização superior à produção verbal oral. De facto, podemos ser capazes de falar e não sermos capazes de

⁸⁶ Nesta obra, Ferreiro ainda critica a alfabetização tradicional, onde só são consideradas as capacidades e a prontidão da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, através da distinção entre sons e sinais. Considera que esta teoria dá demasiada importância aos aspetos exteriores da escrita, esquecendo os aspetos concetuais.

reproduzir a mesma mensagem de forma escrita; a segunda etapa apontada é a diversificação dos escritos. Tal tarefa, sobretudo no 1º ciclo, deve ser a mais diversificada possível, para que se possa compreender a capacidade e intenção comunicativa da escrita; a terceira etapa aponta para a escrita e pensamento, onde se refere, quase recorrendo a um sofisma, que enquanto se não souber escrever, não se sabe pensar, porque não se pensa antes de escrever; a quarta etapa aponta para a ideia de que escrever é planificar. Escrever é, pois, planejar o discurso e estruturá-lo, atribuindo-lhe sentido e coerência; a quinta etapa refere a socialização dos escritos, pretendendo despertar nos alunos a intenção comunicativa dos textos, recorrendo ao caráter (meta)discursivo e (meta)pragmático; a sexta etapa aponta para o ato de escrever com a revisão do texto, já que a escrita não deve ficar, apenas, com exercícios de escrita, como forma de aprender a escrever, devendo promover a crítica do texto produzido; a sétima etapa prende-se com a premissa de que se aprende a escrever, escrevendo, ou seja de que devemos criar constantes desafios que desenvolvam esta capacidade; a oitava etapa refere a interação existente entre a leitura e a escrita. Esta simbiose pode favorecer a competência de escrita, no sentido de dotar o indivíduo de riqueza cultural e artifício na produção de novos textos; a nona etapa diz respeito à imagem do sujeito escrevente, motivando o indivíduo a escrever, em contexto escola e fora dele; por último, a décima etapa refere-se à complexidade da tarefa de escrever, pelo que só com treino e dedicação o ato da escrita poderá ser profícuo.

A iniciação na escrita não é propriamente fácil para um iniciante. Tendo em conta a perspectiva de Ferreiro & Teberosky, a descoberta, ou conquista da escrita começa antes da escolaridade formal (Barbeiro, 2007), e tendo sempre presente três níveis ortográficos: o nível da representação gráfica, este fazendo parte da base do sistema semiótico, partindo da premissa de que para a “representação gráfica são mobilizados sinais gráficos, cuja presença passa a representar algo, diferente da respetiva ausência” (Barbeiro, 2007: 95); o nível da transcrição, representa as unidades da linguagem oral e o nível ortográfico, regido pelo princípio da unicidade, na tentativa de distinguir fonema-grafema. Para tal, terá de ativar vários critérios⁸⁷ ou a competência ortográfica.

⁸⁷ São mobilizados critérios como o fonológico, relativo ao contexto; o critério morfológico, que permitirá distinguir a o singular do plural; o lexical, que permite escrever respeitando todas as regras de ortografia; o sintático, que rege a combinação de palavras, “não está diretamente implicado na competência ortográfica” (Barbeiro, 2007). Este critério permite distinguir palavras homófonas, de acordo com o contexto; o critério frásico-entonacional, associado à pontuação, gerindo a utilização do uso de maiúsculas e de minúsculas.

2.4.3 - Modelos processuais de escrita

A escrita não deve ser encarada somente como o mero ato de produzir um texto ou enunciado com sentido, embora não sendo o meio privilegiado de comunicação, é, de certa forma, a responsável pela comunicação estabelecida noutros canais, obrigando à planificação do discurso, gerindo de forma responsável e crítica a atividade linguística e comunicativa. No decorrer desta ideia, Cassany (1999) vem estabelecer uma causa/efeito entre a leitura e a escrita, ambas devendo ser encaradas como etapas de aperfeiçoamento da linguagem, o que leva Delgado-Martins & Duarte (1993: 12) a defenderem que “brincar com a linguagem”, “conhecer a língua” e “fazer gramática”, que são etapas que nunca se deverão alhear da constante correção. Para Ong (1982), após a aquisição da escrita, a própria organização da oralidade vai alterar-se devido à escrita, que também contribuiu para a transformação da consciência humana; a aquisição da linguagem escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registo escrito pode permitir que se faça algo até aí impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar. Também Sardinha (2005) advoga desta ideia, referindo que os modelos que têm pretendido descrever a escrita apresentam pontos em comum: a escrita é uma atividade de decisão de problemas e é uma atividade orientada para um fim, tem uma intenção, atingida de forma faseada.

Foram, sobretudo, os anos 70, do século XX, segundo Cassany (1999), que promoveram o desenvolvimento dos modelos de composição de escrita, compostos pelos mais lineares, onde se integram três fases: pré-escrita, escrita e reescrita, aos mais complexos estádios paralelos, integrando níveis de composição que interagem entre si (palavras, frases). Mas Delgado-Martins (1992) considera a escrita como um ato de transcrever uma mensagem interior, contido no interior de cada leitor, tentando exteriorizá-la através da linguagem verbal. Foram, mais tarde, os anos 80 os responsáveis pela proliferação de estudos dedicados aos métodos processuais da escrita. Concluiu-se que a base assenta na psicologia cognitiva, tendo particular contributo autores como Hayes & Flower (1980) e Bereiter & Scardamalia (1987). O modelo de aquisição da escrita mais difundido é o de Hayes & Flower, onde se tentam descrever os processos mentais, desencadeados pela atividade de escrita e onde se contemplam várias dimensões: a memória, o contexto, e a própria realização da tarefa de escrever.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

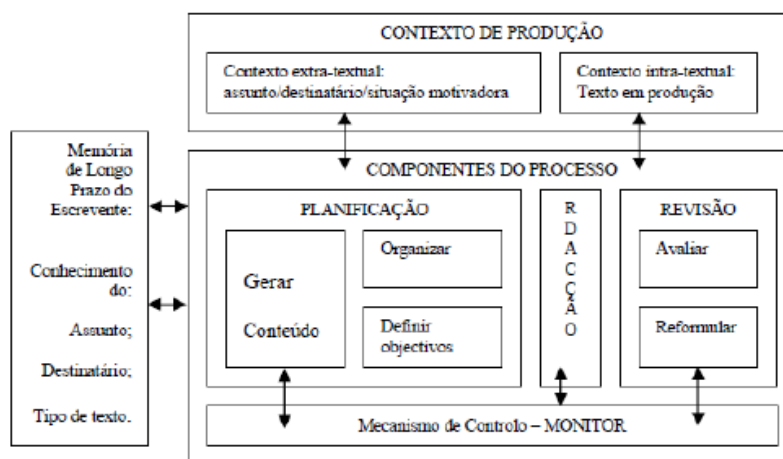


Figura 4 - Estrutura do modelo de escrita de Hayes e Flower (1980)

Este modelo é importante, por estabelecer uma dinâmica entre a memória a longo prazo de quem escreve, do contexto de produção do texto e do próprio processo de escrita. Descreve os processos mentais que interagem, durante o processo de produção de escrita, partindo-se de um contexto, até chegar à execução da tarefa. Mas, para isso, tem de haver a concretização das três fases não lineares: planificação, redação e revisão (Amor, 2001). No entender de Barbeiro (2007: 17), estas fases corresponderão à planificação, textualização e revisão, podendo surgir, em qualquer momento da produção textual, dando o autor especial atenção à segunda fase, por ser aquela que requer mais conhecimento, integrando a explicitação do conteúdo (as ideias devem ser explanadas para que o leitor aceda ao conhecimento), o conhecimento linguístico (a explanação de conteúdo deverá estar ligada à expressão) e a articulação linguística (o texto constitui-se por unidades linguísticas com valor interno, criando uma coerência lógica). A este propósito, Delgado-Martins (1992) defende que perante o ato de escrita, o indivíduo pensa, escreve e para de escrever, para, no final, pensar naquilo que escreveu. Este processo pode revelar automatização, por parte de quem escreve, ou pelo contrário, o indivíduo, se ainda se encontra numa fase rudimentar da escrita, não produz mais porque mais não consegue. Para adquirir a capacidade de escrita, o indivíduo tem de ultrapassar algumas fases, porque a aquisição da escrita não é uma capacidade inata, tal como é a linguagem verbal: um indivíduo pode saber falar e não saber escrever. A criança aprendente inicia-se com a fase logográfica, lendo de forma visual, associando o contexto, às formas e às cores. Mas, nesta fase não se aperceberá do erro, pois desconhece tal noção que lhe está implícita, bem como a composição da palavra. Quanto à fase alfabética, aqui a criança consciencializa-se de que as palavras não são sequências arbitrárias de letras. No que concerne à fase ortográfica, a criança entende que existe um léxico que lhe permitirá desenvolver estratégias ortográficas (Capovilla & Capovilla, 2000: 11). No momento de aprender a escrever, há que ter em conta que as atividades de leitura são distintas das atividades de escrita, e tendo esta por função ser um meio de exame metalinguístico da língua. A leitura permite a construção paulatina de conhecimentos faseados da escrita,

iniciando nos ortográficos, passando para os lexicais e terminado nos sintáticos (Barbeiro, 1990).

Assim, para produzir um texto, a criança terá de o fazer por fases, tal como Bruer (1992) defende. Um esquema de escrita é uma fórmula geral, ou um guião, que o escritor segue para superar os problemas de escrita, que, normalmente, seguem determinada estrutura instituída. Mas, se formos conhecedores do esquema de escrita, poderemos superar esta aparente dificuldade. Por isso, e seguindo esta linha de pensamento, a primeira fase de estruturação e produção textual remete para a planificação, ou seja, a estruturação mental da orgânica, da coesão do texto. Aqui, tem de se ter em conta o tema e os objetivos do texto e, sobretudo tendo em conta as necessidades e características recetivas do leitor, Barbeiro (1996:61) vai mais longe, ao apontar para a questão da organização, como meta da escrita, onde “é necessário não apenas gerar elementos, mas também ativar critérios e procedimentos. Estes conduzem à recolha, ou criação, seleção e a organização, permitem a tomada de decisão relativamente a estes subprocessos, com base nos objetivos referidos, ligados à situação de comunicação em que o texto se integra e ao desempenho da tarefa”. A seguir a esta fase, temos a redação, que é a concretização do plano da linguagem escrita, que se concretiza na representação gráfica do pensamento, o que leva Vygotsky (1978) a distinguir linguagem interior, de linguagem comunicativa. A primeira refere-se à representações inerentes ao próprio sujeito, já as segundas sucedem da possibilidade dos outros terem acesso à linguagem escrita. Barbeiro (1999: 62) vem completar esta teoria, realçando a necessidade de explicitação prescrita pela comunicação escrita, levando a atualizações de mecanismos condutores de coesão textual. Para Amor (2001:17), um texto é coeso se apresentar algumas evidências, entre elas: o selecionar elementos articuladores intra e interfrásicos; utilizar substitutos pronominais; estruturar as referências (nominais, temporais e espaciais); realizar operações de determinação; proceder a substituições lexicais; realizar apagamentos, elipses, repetições oportunas, precisões, explicitações, restrições de sentido; hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir ou mudar de tema); efetuar uma pontuação adequada (ao nível da frase e do discurso). A fase final de produção textual relaciona-se com o aperfeiçoamento do texto, a revisão, tendo como finalidade melhorar a generalidade do mesmo. O processo de escrita não tem o seu *terminus* no momento a seguir à redação, devendo fazer-se as alterações provenientes da leitura, que geralmente se fazem depois de se reler o texto e, que podem não ser suficiente. A revisão não se limita a uma simples revisão do texto, exigindo um olhar mais atento e cuidado (Flower e Hayes, 1981; Barbeiro, 1999; Pinto, 2010).

A forma de escrever é dinâmica, digamos que acompanha a época e o contexto. Nesta linha de pensamento, apontamos os anos 70 (do século XX), como sendo a década que mais contribuiu para difundir estas teorias das operações e estratégias cognitivas presentes no processo de aprendizagem da escrita. Como referimos atrás, há fases de produção de escrita, ao longo dos tempos da investigação da educação, que foram surgindo: referimo-nos aos modelos de escrita, os lineares e os não lineares. Nos modelos lineares, o processo de escrita

acontece ao longo de vários momentos, iniciando-se pelo propósito e finalidade de quem escreve e, posteriormente, através do significado daquilo que se quer comunicar. O processo de produção escrita acontece ao longo de várias ocasiões, tendo de haver sempre uma intenção em produzir e a concretização de tal significado em estruturas linguísticas com sentido. Referimo-nos aos modelos de Rohman e Wlecke (1964) e de King (1978), autores que defendem a produção de escrita em três fases: pré-escrita, escrita e reescrita. Mas, como todos os modelos, também estes foram alvo de críticas quanto à génese. Presentemente, ela é redutora e simplista, já que o pensamento, a linguagem e a escrita são uma trilogia interativa que constitui o processo cognitivo. Para se produzir um texto, já não tem obrigatoriamente que se estruturar mentalmente e só depois produzi-lo. Esta dinâmica pode ser feita, desfeita e refeita, porque os intervenientes estão todos aglutinados. Por outro lado, os modelos de Flower & Hayes (1981) e Bereiter & Scardamalia (1987), defendem os modelos não lineares de escrita, que assentam no pressuposto de que o ato de escrita é um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto, não sendo uma série de fases que acontecem. Aqui, escrever é um ato de descobrir soluções para os problemas, estando organizados hierarquicamente e orientados pelo sujeito produtor. Este modelo deve ter em conta três fatores intervenientes no processo: a planificação, a tradução e a revisão.

Consideramos relevantes os contributos que tais modelos tiveram no modo de compreensão da escrita e da interação que com ela fazem, pois só através dessa perceção é que se torna possível a construção de estratégias que coadjuvem e estimulem a aprendizagem de todo o processo de aquisição das competências escritas. Mas, estes modelos, vantajosamente importantes, no processo de aquisição da escrita, devem estar disponíveis ao longo de todo o processo de formação do individuo, nas artes da identificação e produção da escrita; coexistem, assim, diversas perspetivas de conceber a escrita, centrando-se umas mais na análise das operações cognitivas, no ato da escrita; outras, mais na função social do desenvolvimento da produção escrita. Porém, todas elas são necessárias para compreendermos até que ponto somos influenciados por fatores internos e externos na aprendizagem da escrita. Importante, é, contudo, o contributo que estas teorias podem dar na estimulação e desenvolvimento de ambientes profícuos em literacia, de modo a dotá-las de competências concetuais da escrita (onde a criança percebe a função e intencionalidade da mensagem verbal) e de competências de realização da escrita (começa a entender a distinção entre desenho e escrita, a orientar a produção de escrita e a aperfeiçoar a motricidade fina).

2.5 - Os referenciais de formação, Linguagem e Comunicação - no nível básico e de Cultura Língua e Comunicação - no nível secundário

Após a Declaração de Hamburgo, em 1997, “a educação de adultos ganhou uma nova profundidade e amplitude e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades e todas as etapas da vida”. A par deste registo, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, centrou a sua atenção na “aprendizagem ao longo da vida”, como a chave para ligar ao século XXI. Também o Relatório da UNESCO, apelidado de “Educação: um Tesouro a Descobrir” (1996), concentrou a sua atenção na implementação e desenvolvimento dos quatro pilares da educação ao longo da vida: *aprender a conhecer* (adquirir instrumentos de compreensão); *aprender a fazer* (aprender a saber agir e interagir no meio envolvente); *aprender a viver em comum* (fomentar a participação e proatividade na cooperação de todas as atividades humanas); para que todo o ser humano possa *aprender a ser*. É neste contexto que, segundo Alonso (2002), nasce o regulador de aprendizagens e “ganha acuidade a aquisição e o desenvolvimento de competências de vida”: o referencial de competência-chave. No entender da autora, este referencial contém a súmula das aprendizagens de vida “que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo atual em mudança as confronta constantemente” (Alonso *et alii*, 2001: 9).

Seguindo esta linha de pensamento, com a qual nos identificamos, o conceito de competência-chave supera a linha filosófica original que insere a competência na fação tecnicista⁸⁸, aproximando-se da vertente construtivista: no seu todo o referencial prevê que o indivíduo tenha determinadas capacidades de agir e interagir e até reagir, de forma adequada, perante determinadas conjunturas complexas, ou não, mas mobilizando todos os saberes, conhecimentos e atitudes, para que atinja com sucesso a motivação que desencadeou tal ação. Esta perspetiva tornou-se claramente incapaz de compreender o contexto social contemporâneo, pois pretendia-se, com esta linha de pensamento, aumentar a competência profissional, para que os indivíduos pudessem intervir na construção da sociedade, segundo regras previamente delineadas. Mas, este esquema escolar mais não fazia senão do que seguir o modelo da escola tradicional, o que chocava com a filosofia da educação de adultos. Mathias Finger defende que estamos perante um novo desafio para o futuro, posicionando a educação de adultos no lugar cimeiro, já que é chamada a “desempenhar um papel chave na busca de novas perspetivas, na busca de uma saída para a crise da modernidade” (Finger, 1989: 31).

⁸⁸ Esta linha de pensamento aponta para as claras tendências e influências positivistas e behavioristas. No positivismo não se analisa a importância do sujeito, mas sim do objeto estudado e do comportamento que dele advém.

No universo da formação não se opera com o conceito de currículo, este atuando mais na abrangência da comunidade escolar, nele convergindo o conjunto de matérias e conteúdos programáticos que deverão ser dados, num determinado curso e nível de ensino, que se articula numa sequência disciplinar, em prol de um sistema de ensino pré-definido e inserido em determinada comunidade. No seu todo, o currículo escolar orienta o seu trabalho para o cumprimento dos objetivos previstos, no processo de ensino-aprendizagem e que constituirão a sequencialidade de aprendizagens, alvo de processo avaliativo. O referencial de competências é, à semelhança dos programas das escolas regulares, a súmula dos conteúdos a registar e a certificar. Contudo, os referenciais de formação têm uma componente mais prática e fácil de ser objeto de reconhecimento, por parte do adulto e, de quem tenta desocultar a competência referenciada. Estes referenciais tentam articular a cultura escolar com as experiências e as competências adquiridas ao longo da vida (Alonso *et alii*, 2001), conceito algo distante daquele que norteia o conceito de “manual escolar”, onde se encontram compilados todos os conteúdos que deverão servir de referência ao aluno, para que se posicione em termos de progressão na aprendizagem, no entender de Alcoforado (2008: 255) “um guia, flexível e, desejavelmente em permanente (re)construção, para o auto e hetero reconhecimento”, das pessoas adultas, permitindo-lhes “ver atualizadas as suas competências e completá-las para efeito de obtenção de um diploma, podendo retomar, a qualquer momento, o seu processo de educação/formação, conforme o seu projeto pessoal e profissional” (ANEFA, 2001: 102), ideia corroborada por Benavente e comentada por Ávila (2008: 269) que considera que as pessoas deverão ver certificadas as competências que querem, no momento que querem.

O referencial “não pode deixar de ser entendido no âmbito de tendências recentes no domínio educativo, as quais vão no sentido de se operar uma inversão de perspetivas relativamente ao que tem sido a abordagem escolar tradicional” (Ávila, 2008: 266). De facto, para se construírem todos os saberes e competências inerentes à educação de adultos teve que se ter algo como modelo, este o que mais próximo estava, em termos de princípios e abordagens como, aliás, afirma José Alberto Leitão⁸⁹, o *Referencial de Competências-Chave* “faz deslocar a educação e a formação de adultos do modelo escolar, baseado 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 [...]” (Leitão, 2002: 76).

Em ambos os casos, tanto o manual como o referencial desempenham uma função central no processo educativo, quer pelo seu papel de mediador entre o currículo prescrito, o currículo programado e planificado, quer pela sua função de legitimação cultural que veicula uma dada informação (Zabalza, 1992), ao ser utilizado e legitimado como material de trabalho, substitui, na maioria das vezes o próprio programa. O mesmo autor (Zabalza, 1992:

⁸⁹ José Alberto Leitão foi o impulsor dos cursos de Educação e Formação de Adultos. A ele se devem as publicações dos referenciais de formação, estando sobretudo ligado à ANEFA, dirigindo a parte de formação e a do IEF, I.P.

12) definirá o curriculum escolar como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”. O referencial, enquanto instrumento orientador tenta adaptar cada experiência do adulto e integrá-la : “Neste contexto, deve entender-se o Referencial de Competências-Chave como um quadro de referências a ajustar a cada adulto nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projeto de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens; orientando e organizando essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Só, assim, se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto” (Gomes,2006^a: 20). Num estudo conduzido por Cavaco (2007), são assinalados uma série de constrangimentos do desenrolar do processo, para os profissionais de RVC, que se confrontam com duas posições de abordagem: uma mais próxima da corrente humanista, ou outra onde se vão explicitando os conceitos ao longo da processo. A autora refere ainda a dificuldade sentida por profissionais e formadores, em fazerem entender aos adultos a filosofia do processo, por ser uma metodologia nova, sem referências onde se pudessem basear.

Um das inovações implantadas pelo processo de RVCC, e também adoptado pelos cursos EFA foi o desenvolvimento de um modelo curricular de reconhecimento, validação e certificação de competências orientados, não pelos típicos programas disciplinares, mas por um referencial de competências-chave (Ávila, 2008: 266), que, além de fomentarem a participação das pessoas na actual sociedade do conhecimento, promovem, também, a mobilização e afirmação do ser, saber e saber fazer, quando confrontadas com os sucessivos problemas actuais (Alonso et *alii*, 2001: 9). Esta aproximação dos referenciais às vivências dos adultos e o “processo de identificar reconhecer e atribuir valor às competências do adulto não é um processo objectivo e neutro” (Gomes, 2006a: 16)⁹⁰, reposiciona o adulto no centro do reconhecimento, da aprendizagem e da mobilização de saberes. O adulto é o centro desta dinâmica, tal como destaca Pires (2002: 362) “as práticas de reconhecimento e de validação apresentam-se como um meio privilegiado para a valorização das pessoas, a promoção do acesso à educação/formação, a obtenção de qualificações, a inserção socioprofissional, a mobilidade e a evolução nas carreiras”. Estes dois processos criam uma simbiose perfeita, convergindo perante uma dialética subtil, onde o adulto detém o papel central. Entre eles coexistem e, um actualiza o outro, complementando-se e motivando a (re)descoberta de saberes e conhecimentos. Digamos que há, aqui, um trabalho individual na identificação/reconhecimento dos saberes, de ordem metacognitiva (Gomes, 2006a: 17). Esta abordagem individual pretende revelar os saberes já apreendidos, levando o adulto a tomar consciência efetiva destes saberes e a valorizar as aprendizagens.

⁹⁰ Em 2008, foi publicado o referencial de competências-chave para a Educação de Adultos, onde se englobam os cursos EFA e processo de RVCC, elaborado por uma equipa multidisciplinar, compilou os domínios nucleares a ter em conta para a mobilização de saberes.

Em suma, o processo de RVCC «obriga» à integração do adulto no processo através das experiências de vida, que se traduzirão em competências. Urge, então, distinguir os intervenientes, neste processo proactivo, onde o adulto é o orientador do seu próprio processo de reconhecimento, não podendo ser confundido com o formando de um curso de educação e formação⁹¹, pois o adulto do processo de RVCC pretende revelar os conhecimentos que adquiriu ao longo da vida.

O referencial de nível básico, como um regulador dos processos de educação e formação de adultos, encontra-se organizado em três níveis: B1, B2 e B3, distribuído por quatro áreas de competência-chave nucleares a Linguagem e Comunicação (LC); Matemática para a Vida (MV); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a Cidadania e Empregabilidade (CE) - transversal às restantes. Cada uma das áreas tem estruturado os respetivos níveis: B1 (4º ano); B2 (6º ano) e B3 (9º ano), com conteúdos correspondentes a cada um dos níveis. Dentro das áreas, temos as unidades de competência - combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada área de competência-chave, que dizem respeito aos objetivos a atingir e a cada um deles corresponderão os critérios de evidência, são os distintos modos e ações através dos quais o adulto pode indiciar o domínio da competência em questão.

⁹¹ O formando de um curso de educação e formação encontra-se no processo para adquirir conhecimentos técnicos e gerais pela via de um curso profissionalizante de dupla certificação.

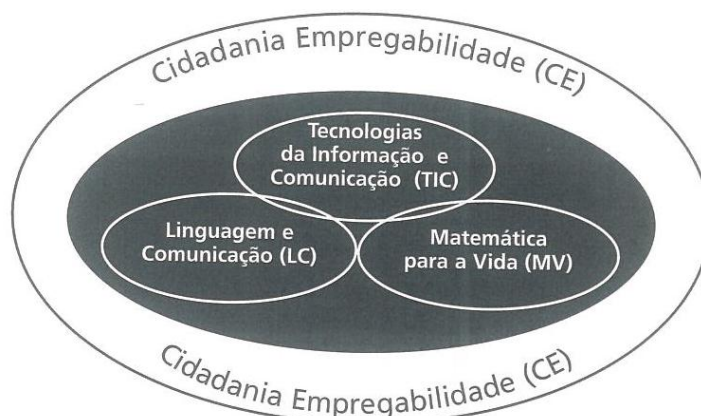


Figura 5 - As quatro áreas de competência-chave

Fonte: LEITÃO, José Alberto (coord.) et alii (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA, p.13.

O referencial de nível secundário apresenta, à semelhança do nível básico, a mesma estrutura, porém repartido em apenas três áreas de competência-chave: Cidadania e Profissionalidade (CP), área transversal; Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), estas duas áreas consideradas gémeas. As três áreas estruturam-se em torno de núcleos geradores, que, por sua vez, se distribuem em unidades de competência (UC) que vão gerar a partir de grandes núcleos geradores, que darão origem a temas, onde se trabalham as competências respeitantes a cada área, sempre associados à experiência de vida dos adultos e de acordo com a sua história de vida/autobiografia. Em cada tema, originado por um núcleo gerador, há Domínios de Referência (DR), que “correspondem a elementos contextualizadores do acionamento das competências a evidenciar” (Gomes, 2006: 66), surgem por inerência às dimensões existentes no mundo: contexto privado, profissional, institucional e macroestrutural, com os respetivos elementos de complexidade - Tipo I (identificação), II (compreensão) e III (intervenção).



Figura 6 - Desenho do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos

Relativamente ao referencial de Linguagem e Comunicação que integra o referencial de Competência-Chave de Nível Básico, este contém uma tripla dimensão: a competência comunicativa, linguística e cultural, também elas transversais às restantes áreas de competência-chave. Este referencial, à semelhança do referencial de Nível Secundário, também se encontra organizado em unidades de competência e critérios de evidência, que mais tarde se concretizam e materializam em atividades propostas. Para Gomes (2006a:25), os critérios de evidência “são diferentes ações/realizações através das quais o/ adulto/a indicia o domínio da competência visada”, ou seja, um conjunto de critérios de evidência identificados que admitem o reconhecimento de uma competência; por outro lado, também para Gomes (2006a: 25) as unidades de competência “são combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada área de competência-chave, por outras palavras uma unidade de competência integra várias competências que mantêm entre si coerência temática.

A área de *Linguagem e Comunicação*, de nível Básico, distingue quatro unidades de competência: oralidade, leitura, escrita e linguagem não-verbal, sendo que todas elas preveem competências correspondentes a cada nível, que vão amplificando a dificuldade consoante a mudança de nível, isto é, e ainda relativamente à oralidade, no “nível B1: Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo - funcional; B2: Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos; B3: Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões”. A adequação e pertinência desta unidade de competência, no nosso ponto de vista, prende-se com a implicância que esta abordagem tem na prática da oralidade, dependendo um bom entendimento da adequação que se faz do discurso. Todas as sugestões previstas remetem para o oral: adivinhas, provérbios, descrições, quadras, poemas. A oralidade refere-se ao início da literatura, no seu estado mais puro, quando as antigas epopeias e contos tradicionais eram transmitidos oralmente, adequando o estilo a outros géneros literários férteis também na oralidade, tal como o conto, ou até mesmo o romance. Debruçar-nos-emos, mais significativamente, na leitura e na escrita, por ser este o propósito desta investigação, não nos esquecendo que as restantes unidades de competência também são importantes e essenciais para a desocultação das competências de cada adulto. Neste sentido, consideramos fundamental que os processos de educação de adultos e, neste caso específico, o processo de RVCC, enalteça, sobremaneira, as competências da leitura e da escrita, que em nosso entender são as basilares para a integração do indivíduo na sociedade. Sem elas, o adulto é incapaz de interpretar a realidade social que o rodeia, de conhecer as realidades ideológicas, artísticas e técnicas.

2.5.1 - O tratamento da leitura no referencial de NB

No que concerne à leitura, o Referencial de Competências-Chave prevê competências em cada nível: “B1: Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana; B2: Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo; B3: Interpretar textos de carácter informativo - reflexivo, argumentativo e literário.” (Alonso, 2001: 22-27). As sugestões de atividades remetem para a “reconstrução de títulos de jornais; exercitar a identificação de ideia principal em cartas, notificação, artigos de jornal ou narrativas; reordenação sequencial de textos do património oral”, este conjunto de atividades remete para o tratamento de um texto curto (conto), onde seja possível visualizar as categorias da narrativa e concomitantemente a identificação, por parte do adulto, das diferentes estruturas lógicas de um texto. Só no nível B3 existe a referência ao texto literário: “Relacionar os elementos construtores de sentido num texto; seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência; interpretar os referentes espaciais e temporais num texto; identificar marcas textuais específicas dos discursos direto e indireto” (Alonso, 2001: 26). Como sugestão de atividades, aponta a leitura oral de textos de diferentes dificuldades e extensão; exercícios de resumo e alargamento; leitura das palavras-chave de um texto; leitura de novelas, contos de autores contemporâneos. Pensamos que a inserção da leitura, com este grau de dificuldade, neste nível de qualificação, é sobejamente tardio, avaliando as experiências de vida dos adultos. Estas poderiam ser realizadas em níveis mais inferiores, pois a inclusão de episódios de vida, com recurso à leitura de algumas notas, diários, textos reflexivos, entre outros, nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA) é uma realidade, independentemente do nível de certificação.

O ato de ler remete, em nosso entender, para algo mais global. Quem lê retira do texto informações e sentidos, descodifica uma mensagem, interpreta um sentido, reflete acerca do que lê, acerca de si e do mundo. Muitos dos adultos inseridos no processo de RVCC não revelam hábitos de leitura, pelo que abordar a leitura numa perspetiva integral seria contraproducente, pois não teriam orientação e teriam de se encontrar autonomamente no texto. Mas, pior do que não revelar hábitos de leitura, cremos que é revelar o afastamento de alguns anos, face a qualquer prática de leitura, com fins reflexivos. A maioria dos adultos que frequentaram o processo de RVCC já não lê um livro há muitos anos e os únicos atos literários que evidenciaram referem-se a pequenos enunciados do quotidiano. A condição para ingresso no processo de certificação é ser-se alfabetizado, não é essencial ser-se um leitor (entendemos aqui o leitor como a pessoa que se encontra a “realizar o processo de compreensão à qual se associam todas as capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências que a pessoa traz consigo para o ato de leitura” (Cruz, 2007: 70), e /ou escritor proficiente, mas convém revelar alguma autonomia. Esta é uma limitação não menos

importante, ou reveladora das dificuldades da grande maioria da população portuguesa⁹². Estas limitações de leitura e, que se revelam mais abrangentemente na literacia em leitura, limitam a participação dos indivíduos, nos constantes desafios impostos pela participação numa cidadania ativa. Mostrar uma competente leitura é revelar a importância que ela tem na construção identitária individual e coletiva, sobretudo fazer da comunicação o centro da vida e do projeto individual de cada um, o que leva Couchaere (1992) a abordar o tema da leitura, concluindo que os adultos não processam a aquisição cognitiva da leitura da mesma maneira, havendo já aspetos que complicam com a memória. A autora defende que os adultos sentem uma certa repulsa à leitura: alguns leem palavra a palavra, soletrando, pronunciando-as mentalmente, conduzindo o ato da leitura, a algo pesado e penoso, por não parecer dinâmico. Neste processo, apenas se retém o que se lê, não se reflete acerca da informação, o que se torna desmotivador, originando lassidão e abandono. Com acompanhamento e motivação e estratégias distintas e adaptadas, nunca é tarde para começar a ler e a fazer da leitura um hábito regular na vida diária (Bellenger, 1989).

Sequeira & Sim-Sim (1989) consideram que para que se conservem determinados comportamentos linguísticos e que as dinâmicas da linguagem sejam, adquiridas, é essencial que em criança se adquira a linguagem e se cresça também num ambiente linguisticamente motivador. Ora, o mesmo se passa na fase adulta, pois se um adulto não tiver algo que lhe desperte o interesse e o motive a ler, não o fará e poderá levar anos até retomar, novamente, esse hábito, sendo que alguns só o fazem, quando confrontados com uma situação de formação, ou por obrigação. Esta atitude é visível no processo de RVCC, em que poucos são os adultos que ingressam com habilitações inferiores ao 4º ano de escolaridade (nesta afirmação temos como base o CNO onde desenvolvemos a nossa atividade e onde baseámos o nosso estudo empírico), o perfil do adulto, bem como o grau escolar detido é sempre tido em conta para o posicionamento e a desocultação das competências. Todas as atividades propostas versam à volta de textos simples, mas com interesse na vida pessoal e social e, sobretudo, com aplicação quotidiana. O próprio referencial faz alusão a este aspeto, pretendendo que o indivíduo não se desmotive e numa tentativa de ultrapassar dificuldades como defende Sim-Sim (1989b) “ a mera capacidade de descodificação em que assenta a dicotomia de alfabetizado/ não alfabetizado: com efeito, nele estão contidas competências, práticas e, até mesmo, hábitos de leitura que se desenrolam num *continuum* que vai desde a identificação de sinais gráficos de uso quotidiano à decifração de textos”. No geral, o ato de ler implica uma transposição mental de escrito para o sentido que dele resulta, através de vária ordem, tanto de natureza intra, como extratextuais (Lamas, 2000). Como é sabido, o ensino-aprendizagem da escrita está condicionado por vários fatores, entre muitos as “relações entre os sujeitos, as condicionantes temporais e espaciais” (Carvalho, 2001: 80), não se limitando à comutação fonética de signos linguísticos, sendo-lhe adstrito algo mais

⁹² Os fracos resultados dos estudantes de 15 anos, frequentadores das escolas portuguesas, revelados pelo PISA, acentuam a problemática da literacia em leitura, onde não revelam possuir competência para compreender e refletir acerca de um texto escrito, denotando uma clara ausência na construção de sentido.

complexo, ao envolver processos cognitivos de descodificação e interpretação que se adquirem em tenra idade e que vão desenvolvendo ao longo da vida. De facto, para saber ler temos de ler, pois aprende-se a ler, lendo e aprende-se a escrever, escrevendo e aprende-se a ler e a escrever durante a vida e ao longo da vida. É este o objetivo principal que se pretende atingir na área de Linguagem e Comunicação. O adulto é convidado a inferir os sentidos do texto, para mais tarde e, de acordo com os modelos de aquisição do processo de leitura, questionar o sentido, problematizar e estabelecer comparações, tendo como referente a sua informação cultural, social e ideológica, entre outras, na tentativa sempre de desenvolver o pensamento reflexivo. Mas, estes processos nunca seriam possíveis, sem a envolvência dos processos psicológicos, que se desenvolvem e aperfeiçoam ao longo da vida (Smith, 1986). Esta aquisição de competências estará, no entender de Tavares & Alarcão (2003: 50), relacionada com a progressão etária do indivíduo, que conforme as transformações físicas se tornam evidentes. Também o serão as transformações cognitivas, completando, desta forma, o desenvolvimento integral: pelo que o ato de leitura num indivíduo adulto, quando retomado, nunca será tarefa fácil, em nosso entender depois de muitos anos sem prática e sem qualquer inferência textual, o adulto estará ao nível de uma criança, que necessita de sentir a envolvência e motivação familiar e/ou do meio, no desenvolvimento cognitivo, onde “a codificação e o nível de envolvimento cognitivo, se bem que igualmente relacionados com o contexto social da família, traduzem diferentes princípios e realidades e favorecem dados que permitiriam colocar a hipótese de que a orientação de codificação socialmente determinada, influencia o desenvolvimento cognitivo” (Morais, Peneda, Medeiros, Neves, Reis & Salgueiro, 1996: 2).

Dionísio (1990), a propósito das intenções do texto e das virtualidades do mesmo, alerta para o “prazer de tentar resolver os enigmas suscitados pelas estruturas textuais de superfície e a identificação com pessoas, situações e valores” (Dionísio, 1990: 115). Nesta perspetiva é uma atividade que devemos incentivar, já que os referenciais de nível básico pretendem de sobremaneira motivar à leitura, para se entender melhor cada um de nós, o meio e o mundo, nesta visão holística. A leitura, na educação de adultos, pode ser vista como a tentativa e a oportunidade de promover a capacidade reflexiva do indivíduo, de um modo simples, sem ter necessidade de recorrer a termos metalinguísticos, ou metaliterários. A par da leitura e, de todas as implicações que o sentido do texto acarreta, também devem ser transmitidas algumas regras gramaticais, que, nesta altura, já estarão esquecidas, ou nunca foram apreendidas. Assistimos, aqui, à dupla intencionalidade da leitura: ao desenvolvimento cognitivo e a este propósito Fonseca (1998: 42) refere “à urgência de comunicar sobrepõe-se a urgência de configurar cognitivamente o mundo, de conseguir dar forma àquele «excesso referencial» que passa para além da relação linear e transparente que se pensa que existe (mas não existe) entre as palavras e os objetos, entre a língua e o mundo”. Contudo, convém referir que a seleção de textos deve ser o mais motivadora possível, devendo ser escolhidos textos onde o adulto leitor se reveja, a si e às suas vivências, à sua vida, onde a partir dos quais possa refletir, inferir, criticar, no fundo, desenvolver a competência discursiva. Neste

sentido, quando nos referimos a adultos nestes processos educativos, referimo-nos a adultos com enorme capital experiencial, que, na maioria das vezes, se envolve nas iniciativas formativas, por vontade própria, cientes das suas necessidades e potencialidades. Mas, além destas virtuosidades, estes adultos têm diferenças acentuadas no acesso ao capital escolar e cultural. Para eles, devem ser criadas práticas pedagógicas distintas e individualizadas e, sobretudo, contextualizadas, onde a sua história de vida e o balanço de competências mobilize saberes de índole individual e coletivo, que visem o descodificar dos mais diversos discursos, promovendo competências e inferências pois, no entender de Giasson (1993), só desta forma o adulto realiza aprendizagens significativas, lexicais, textuais e metalinguísticas e até criativas. Neste sentido, pretende criar-se a leitura como um processo ativo, a que Sequeira (1989b) considera de perspetiva psicolinguística, sendo autodirigida por um leitor que descodifica a mensagem, previamente codificada por um emissor.

2.5.2 - A escrita, no referencial de NB

No que concerne a outra competência - a escrita - o referencial de nível básico também prevê competências para os três níveis: “B1: Produzir textos com finalidades informativo-funcional; B2: Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas; B3: Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos” (Alonso, 2001: 22-27), com os diversos tipos de texto, previstos nas sugestões de atividades: elaborar listas de compras, anúncios, notícias, cartas, diários, adição de personagens a um texto literário, com coerência textual. Alonso (2001) refere a necessidade de se produzirem textos e de se planificar a escrita, produzindo um texto literário coerente e com coesão textual, podendo o adulto elaborar e pensar o conteúdo textual e demonstrar o domínio da escrita. A autora clarifica que “o trabalho anterior à produção ajudará a enriquecer os textos produzidos e o momento que lhe sucede será fundamental para a reescrita e autocorreção. O momento de conceção da escrita implica sempre a elaboração de um plano de escrita: esta fase da pré-escrita é determinante na forma como o adulto delimitará um tema, um género, no modo como encadeará as ideias e o seu desenvolvimento” (Alonso *et alij*, 2001: 4).

No processo de RVCC, é fundamental a abordagem e domínio das técnicas básicas de escrita, de modo a planificar, a estruturar e a rever a produção textual que deverá ser a história de vida. Nesta produção textual, o adulto deverá evidenciar, além de muitas competências que deverão ir de encontro dos respetivos referenciais, as competências comunicativas, discursivas e linguísticas, para se adequarem consoante as exigências do momento e percurso formativo.

Tabela 8 - Unidades de competência de Linguagem e Comunicação

Leitura		
LC1B	Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana	Textos simples, de interesse para a vida prática: preçários; ementas; posologias; rótulos; horários; lista telefónica; mapas; formulários; títulos de jornais; anúncios; pequenas notícias. Textos do património oral.
LC2B	Interpretar textos e carácter informativo e reflexivo	Cartas; notícias; texto narrativo (pequenos excertos/contos); resumo
LC3B	Interpretar textos de carácter informativo reflexivo, argumentativo e literário	Crónicas jornalísticas e literárias (nomeadamente as histórico-literárias); texto poético ; texto dramático
Escrita		
LC1C	Produzir textos com finalidades informativo-funcional	Carta (informal); relato; notícia; descrição; lista de compras; anúncio
LC2C	Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas	Formulários; cartas; notícias; crónicas; narrativa; resumo; preenchimento lacunar
LC3C	Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos	Notícia; crónica; resumo; texto narrativo (nomeadamente diarístico ou memorialista e conto); texto publicitário

Fonte: Alonso, 2001: 38-47 (adap.)

A par da leitura, igualmente a escrita, para que se faça uma proficiente utilização desta, terá de ser adquirida na infância, treinada e atualizada pelo adulto, ao longo da vida. Estas competências encontram-se visíveis e condensadas no referencial de competências-chave dos vários níveis. Apontamos, em primeiro lugar, o nível B1, que se refere à produção de textos com a finalidade informativo-funcional, concretizando-se em termos utilitários, na escrita de listas de compras, de cartas, textos de uso diário, onde o adulto seja capaz de manipular a linguagem, como forma de exteriorizar a competência interpretativa; o nível B2 já contempla a produção de textos, de acordo com técnicas e finalidades específicas. Neste sentido, visa-se o preenchimento lacunar de um texto, de um formulário, a produção de uma notícia, um resumo, uma carta, tarefas onde será visível a capacidade de tratamento dado à língua. De facto, tenta-se promover os vários usos da língua materna, a integração de determinados momentos na história de vida, para, assim, ser mais fácil a representatividade com a descodificação da matéria verbal. Mas, se olharmos para o nível B3, este remete já para um nível mais elevado de competências da língua materna: produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos. Com isto, pretende-se que o adulto produza textos específicos com rigor e correção, que poderão ir da notícia, à crónica, ao resumo, ao texto publicitário, ao anúncio, mas, sobretudo, com uma particular incidência num tipo de texto narrativo, o diarístico ou memorialista. Neste tipo textual, será mais evidente a demonstração de competências na planificação do ato de escrita, onde a produção escrita dará lugar à reescrita e autocorreção. Para tal, há que conceber o texto de forma esquematizada, orientada, que responda às necessidades basilares do texto reflexivo.

Uma das vertentes que este referencial contempla e valoriza é a planificação do ato de escrita, a fase da reescrita e da autocorreção, visão abrangente que vai de encontro às fases da escrita. Esta teoria concretiza-se nos critérios de evidência do referencial definidos para a escrita: “Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórios do mesmo; adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade: utilizar o código escrito de modo correto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas; proceder à autocorreção e revisão dos textos produzidos” (Alonso *et alii*, 2001: 13). Estamos, pois, perante os três processos de orientação da escrita de Hayes & Flower: a planificação, a textualização e a revisão, que também compõem a base do texto reflexivo proposto no referencial de nível básico, onde são valorizados os processos e escrita que promovam a competência escrita e a literacia, tal como Brandão Carvalho (2001: 88) refere “uma abordagem globalizante e centrada no texto” onde se promova o valor e sentido do texto, com o intuito e objetivo de desenvolver a capacidade de escrita.

Um dos pontos altos da atualização do ato da escrita remete para a produção da autobiografia pessoal, que cada adulto tem de estruturar, onde constem todas as competências adquiridas, ao longo da vida e que quer ver validadas. A narrativa autobiográfica assume-se, desta forma, como sendo o núcleo do processo. As narrativas foram introduzidas na área da sociolinguística nos anos 70, havendo autores (Labov & Walesky, 1967; Bruner, 1997) que descrevem a narrativa como um método de recapitular experiências passadas de forma estruturada, de sequência verbal e factual. Mais tarde também Dominicé (2009) e Josso (1999) afirmam a importância que a abordagem autobiográfica tem na exploração das competências individuais dos adultos. A este propósito, também Nóvoa (1997b) considera as histórias de vida e o método (auto)biográfico uma forma de refletir acerca dos percursos de vida. Uma das autoras pioneiras na abordagem autobiográfica foi Josso (2002), que defendeu a premissa de que a narrativa atingiria uma importância essencial porque mobilizava todo um trabalho reflexivo acerca da própria identidade, decisões, escolhas e análise de experiências, a autora vai ainda mais longe ao considerar que “o trabalho biográfico permite com efeito trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como «experiências» significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais” (Josso, 2002: 34).

O referencial de Nível Secundário atenta nas competências da cultura, língua e comunicação⁹³, onde a cada dimensão corresponde um critério de evidência distinto. Assim, a

⁹³ Neste momento, consideramos importante lembrar os conceitos de competência linguística e competência comunicativa. A competência linguística, intrinsecamente, ligada a Chomsky, consta de um sistema interiorizado, por parte do falante, de regras linguísticas, distinguindo-se de competência, que é o conhecimento da língua que o falante tem da mesma, ou até mesmo de performance linguística, que se refere ao uso da língua em situações concretas (CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press). Mais tarde, Hymes (HYMES, Dell H., *Vers la Compétence de Communication*, Paris, Hatier, 1984), Canale e Swain (CANALE, M. e SWAIN, M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1980) e todos estes linguistas reforçam o conceito de competência comunicativa, que obriga ao conhecimento, por parte do falante, do código linguístico e respetivas regras que regem a utilização da língua e

“cultura” está intimamente associada às artes, meios de comunicação, educação, ciência e economia. Nesta área, refere-se “às práticas de produção e receção em diversos campos, incluindo desde os domínios comumente designados ‘clássicos’ - música, artes visuais, dança, teatro, livro, património - a outros como as atividades socioculturais, os *media* e as indústrias culturais. O acesso aos bens culturais encontra-se estreitamente relacionado com competências individuais, resultantes de um conjunto de recursos, entre os quais se destaca a escolaridade, e com as condições que as intervenções públicas, enquadradas pelas políticas culturais, conseguem implementar. (...), designadamente, a qualificação emprego do sector cultural e a sensibilização para a cultura e as artes” (Gomes, 2006: 64). O tipo de textos a contemplar é extenso e, alguns dos casos, bastante ilustrativos das áreas temáticas a tratar. No caso do núcleo gerador - *Saúde*, por nós selecionado, surgem textos como, folhetos, cartazes, artigos científicos e outros textos inseridos no cânone literário⁹⁴; o texto literário surge abordado, em apenas quatro núcleos geradores⁹⁵, o que pode ser um aspeto negativo do referencial, cabendo, pois ao formador o papel de o tratar, com vista ao desenvolvimento das competências culturais, linguísticas e comunicativas.

A “língua” tem uma abordagem polissémica, não descurando que ela também constitui a identidade do indivíduo. Refere-se, por isso, à língua materna e à língua estrangeira, uma das inovações e orientações que o referencial impõe, seguindo orientações do Conselho Europeu, já que “cada cidadão europeu deve possuir competências de comunicação suficientes em pelo menos duas outras línguas, para além da sua língua materna” (Comissão das Comunidades Europeias, 2003). É, contudo, de referir que a abordagem feita à língua nem sempre foi consensual, pela dificuldade de interpretação dos referenciais. No início, muitas equipas tiveram dificuldades em transpor para o plano do balanço de competências as evidências demonstradas pelos adultos, no processo de RVCC/NS,

respectivas funções comunicativas. A par destas competências - comunicativa e linguística - está também intrinsecamente relacionada a competência textual que, no entender de Bakhtine, corresponde à capacidade de organizar e elaborar um texto escrito, oral ou textual, respetivamente (BAKHTINE, Mikhaïl (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard: 285.

⁹⁴ Relativamente aos textos tratados nas diversas áreas temáticas são diversos e de acordo com os temas a tratar: no núcleo gerador de Equipamentos e Sistemas Técnicos - UC1- são os manuais de instruções e cartas de reclamação; no UC2 - Ambiente e Sustentabilidade destacam-se os símbolos energéticos, a publicidade institucional, o debate, a carta de protesto e a de agradecimento, o texto argumentativo, jornalístico e informativo; na UC3 - Saúde, folhetos, cartazes, bulas de medicamento, artigos científicos e/ou revistas generalistas; na UC4 - Gestão e Economia, formulários, textos criativos, organogramas, orçamentos, memorandos e cartas; na UC5 - Tecnologias de Informação e Comunicação, textos dos *mass media*, internet, programas televisivos, publicidade (texto icónico); UC6 - Urbanismo e Mobilidade, textos literários (obras de referência que apontem para a dicotomia do lazer/urbano, utilitários, legislação; UC7 - Saberes Fundamentais, cartas, entrevistas, diário, artigos científicos, histórias de vida, relatos pessoais, textos narrativos e descritivos que contemplem o cânone literário.

⁹⁵ Se bem que surja em quatro núcleos geradores e, em apenas alguns dos domínios de referência, o texto literário está presente no núcleo gerador *Ambiente e Sustentabilidade*: “Interpretar a evolução semântica do conceito de paisagem, de forma diacrónica, através de textos literários”; no núcleo *Saúde*: “Compreender diversos tipos de textos, incluindo os do cânone literário, com a temática das terapêuticas como fio condutor do entramado discursivo; Compreender diversos tipos de textos, incluindo os do cânone literário, tendo o envelhecimento como tema; Identificar, em textos de carácter narrativo e/ou descritivo, incluindo os do cânone literário, histórias de vida exemplificativas do valor das experiências profissionais”; no núcleo *Urbanismo e Mobilidade* “Diferenciar textos utilitários de textos literários de várias épocas, através das suas características”; finalmente no núcleo *Saberes Fundamentais* “Identificar, em textos de carácter narrativo e/ou descritivo, incluindo os do cânone literário, histórias de vida exemplificativas do valor das experiências profissionais”.

pois muitos deles nunca tinham tido qualquer contacto com uma língua estrangeira, sobretudo aqueles que tinham obtido uma certificação anterior, de nível básico. Os referenciais, também se encontravam produzidos numa linguagem bastante técnica, que, numa primeira abordagem, não foi de fácil identificação/interpretação para as equipas técnico-pedagógicas, quanto mais para os adultos. Outro aspeto menos positivo terá estado relacionado com o que trabalhar na língua estrangeira? A questão colocada é a seguinte: todos os temas previstos nos núcleos geradores, ou selecionar aleatoriamente, em conjunto com o adulto e, de acordo com os seus interesses e experiências de vida?

A forma como o referencial se encontrava redigido, também originou, inicialmente, algumas interpretações dúbias e confusas: o registo de semas «e/ou», no critério que pretendia evidenciar, o formador não sabia se deveria trabalhar, obrigatoriamente o tema, em língua estrangeira, ou se, hipoteticamente, poderia trabalhá-lo. Exemplificando, no núcleo gerador, por nós escolhido, no quadro abaixo indicado, um dos critérios de evidência, ao nível da língua é: “Atuar em situações de foro privado, compreendendo a importância da língua portuguesa e/ou língua estrangeira como meio de comunicação em diferentes suportes para a adoção de cuidados básicos de saúde (conversas interpessoais, folhetos, cartazes, consulta de artigos científicos e/ou revistas generalistas” (Alonso, 2006: 134).

Neste caso, para que a competência fosse evidenciada deveria, obrigatoriamente, o adulto atestar o comportamento que tinha, no âmbito privado, em termos de cuidados básicos de saúde, demonstrando-os apenas na língua materna, ou pelo contrário, teria também de o fazer numa língua estrangeira à escolha? Esta confusão veio, mais tarde, a ser esclarecida pela ANQ, tendo o adulto que demonstrar, obrigatoriamente, as competências na língua materna e na língua estrangeira e, obrigatoriamente em quatro temas a selecionar pelo adulto.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 9 - CLC - Núcleo Gerador de Saúde, Tema - Cuidados Básicos

CLC - Núcleo Gerador - Saúde		
Competência	Critérios de Evidência	Sugestões de Atividades Contextualizadas
Contexto Privado (DR1) Interpretar e comunicar conteúdos com objetivos de prevenção na adoção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico	Atuar no quotidiano tendo em conta que as atividades de lazer - das sociabilidades às práticas amadoras - contribuem para melhorar a qualidade de vida	Cultura Tipo I - Identificar diferentes modalidades de atividades de lazer (sociabilidades, saídas informativas, práticas amadoras). Tipo II - Relacionar atividades de lazer e características dos indivíduos que as praticam, tais como idade, sexo, ocupação profissional, origem social. Tipo III - Abordar a temática dos estilos de vida analisando os modos como em diversos grupos sociais o lazer se articula (ou não) com outras dimensões dos cuidados de saúde - exercício físico e alimentação.
	Actuar em situações de foro privado, compreendendo a importância da língua portuguesa e/ou língua estrangeira como meio de comunicação em diferentes suportes para a adoção de cuidados básicos de saúde (conversas interpessoais, folhetos, cartazes, consulta de artigos científicos e/ou revistas generalistas)	Língua Tipo I - Identificar possibilidades de ocupação dos tempos livres, através da seleção e organização de informação sobre atividades de lazer. Tipo II - Compreender, através de textos de natureza diversa, a riqueza formativa de um leque de equipamentos e de atividades de lazer, adjetivando-os e comparando-os. Tipo III - Interagir, oralmente e por escrito, de forma adequada e correcta, com vista à prática de atividades de lazer, desenvolvendo estratégias argumentativas.
	Atuar em contexto privado, tendo em conta as informações transmitidas pelos <i>mass media</i> sobre cuidados básicos de saúde, e de acordo com opiniões tecnicamente especializadas	Comunicação Tipo I - Identificar informação, em vários meios de comunicação, relacionada com atividades de lazer. Tipo II - Compreender as intenções dos interlocutores em diferentes situações e meios de comunicação, Tipo III - Interagir, adotando as formas de atuação adequadas à situação comunicativa e aos efeitos pretendidos, em função dos meios de comunicação e suportes utilizados.

Fonte: *Guia de operacionalização do referencial de nível secundário*, 2006, ANQ.

2.6 - O conceito de Literacia

A moderna sociedade do conhecimento e da globalização impõe barreiras e compromissos desafiantes à população, pelo que questões relacionadas com a qualificação e competências assumem, cada vez mais, uma importância sem precedentes. Os países industrializados e hodiernos debatem-se, presentemente, com a emergência de um problema latente, que, até então, apenas povoava o universo de países periféricos, que se relaciona com a incapacidade de utilização do código escrito, por camadas da população ativa, nos mais variados contextos de vida, fruto da sociedade da informação, que indiscutivelmente, se encontra ligada a aspetos economicistas da mesma sociedade, tal como Ávila (2008:13) reitera “a expressão, popularizada por Alvin Toffler, de *sociedade de terceira vaga* (a primeira vaga teria sido a agrícola, a segunda a industrial e a terceira a sociedade da informação) ”.

Até há pouco tempo, as competências educacionais de uma população eram medidas tendo como base os níveis de qualificação e a eficácia dos sistemas educativos. Mas, desta forma, apenas se tinha em conta a taxa de analfabetismo, sendo impossível aferir o bom uso que era feito na escrita, na leitura e ainda no cálculo, por parte desta população. Cada vez mais, a sociedade exige aos cidadãos novas competências que respondam aos constantes desafios, tanto sociais como profissionais, ao nível de documentos escritos, área tecnológica e nas mais diversas áreas, que solicitem a articulação da escrita e da leitura, é neste contexto que emerge um novo conceito nas ciências sociais - a literacia, palavra que deriva do latim *littera* ‘letra’, como um vocábulo proveniente do étimo latino *littera* que significa “capacidade de ler e escrever [...] condição ou estado de pessoa instruída” (Casteleiro,2001:2283), designando num sentido primeiro a capacidade de ler e de escrever, mas foram os países anglo-saxónicos que primeiro se preocuparam com os níveis de literacia da população (Delgado-Martins, Costa & Ramalho, 2000: 13). Com a ascensão do conceito de literacia, este tema passou a dominante e, presentemente, é uma preocupação constante, não só por parte de entidades nacionais, mas também por entidades internacionais, como a UNESCO, OCDE e EU, que assumem como prioridade a necessidade de aumento dos níveis de literacia mundiais. Pinto (2008: 84) considera que literacia não é sinónimo de escolarização, numa sociedade baseada na escrita, portanto grafocêntrica. Para a autora, há que considerar dois polos na definição deste vocábulo: o sentido mais restrito, onde a literacia se relaciona com uma “abordagem cognitivo-psicológica”, estando em causa as capacidades e desenvolvimento do indivíduo; por outro lado, aparece uma abordagem mais lata, que entende este processo de desenvolvimento em indivíduos, quando expostos a ambientes que o propicie.

Tem-se apostado na educação, das mais variadas formas, como a resposta para os problemas e tensões sociais, que vão surgindo, nomeadamente ao nível da exclusão social, desemprego e problemas de ordem social e tecnológico, mas persistem camadas

populacionais, onde se mantêm inalterados os níveis de analfabetismo, onde o tema da incapacidade de utilização escrita, nas mais diversas situações remete para uma outra questão perceptível, não apenas numa faixa etária bem definida, uma etnia ou grupo social que apresenta níveis de insucesso elevados, mas também adultos que frequentaram a escola durante o período definido como sendo o obrigatório, revelam uma incapacidade de recorrer à leitura e à escrita, para resolução de problemas do quotidiano. Este fenómeno abalou crenças estabelecidas, que uma escolarização massificada acarretaria a erradicação progressiva do analfabetismo (Benavente *et alii*, 1996). A escrita, hoje, é utilizada milhares de vezes, por milhões de pessoas, que se veem confrontadas com inúmeras situações em que têm de atualizar os conhecimentos que possuem acerca da língua e da escrita, através de múltiplas formas, seja ela na leitura de livros, redação de cartas e recados, preenchimento de documentos de curta e média extensão e complexidade, realização de cálculos, entre muitas outras situações. Há indivíduos que, perante estas situações, têm maior ou menor capacidade de demonstrar as capacidades e competências para a sua boa resolução. A mesma autora estabelece uma relação de proximidade entre literacia e insucesso escolar, sendo que o primeiro termo parece ser um fenómeno massivo, seletivo, precoce e cumulativo, querendo isto dizer que a literacia é um fenómeno social e forma de comunicação, que se considerava alcançada com o acesso à escolarização, mas que a expansão da escola de massas não resolveu. Pelo contrário, amplificou este problema que afeta sobretudo indivíduos pertencentes a uma determinada classe social ou meio socialmente desfavorecido. Por se evidenciar logo no momento da apreensão das primeiras letras, pode levar ao insucesso dos primeiros ciclos de formação, onde se espera que sejam aprendidos os saberes, saber-fazer e saber-ser fundamentais para a aprendizagem ao longo de toda a vida (Hutmacher, 1992). Com efeito, é um problema detetado precocemente e, por isso, cumulativo: as suas implicações no percurso escolar são demais evidentes, progredindo para a exclusão escolar, num primeiro nível e social/profissional, num segundo nível, resultando num indivíduo incapaz de fazer uma utilização funcional do código escrito.

Mas, antes e, sem muitas delongas, a par da literacia, surge também outro conceito, o de analfabetismo, este medido tendo em conta, essencialmente, “a certificação formal das aprendizagens escolares, media-se o analfabetismo ou as taxas de sucesso/ insucesso escolar, na tentativa de perceber a eficácia dos sistemas educativos” (Gomes, 2002: 5). Diariamente, somos confrontados com situações em que a informação escrita domina e se assume como elemento central da comunicação, situação facilitada para um indivíduo alfabetizado. Contudo, será que todos os alfabetizados resolvem as situações diárias da mesma forma? Literacia e alfabetização surgem, pois, a par, mas com sentido distinto, sendo que alfabetização remete para o ato de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo e a literacia para a capacidade, por parte dos indivíduos, de usar essas competências da informação escrita, da leitura e do cálculo na vida quotidiana desses mesmos atos (Montigny, 1991; Benavente, 1996).

Segundo o PISA (OCDE, 2001: 21)⁹⁶, “*Literacy involves the ability of individuals to use written information to fulfill their goals, and the consequent ability of complex modern societies to use written information to function effectively*”, o que significa a capacidade individual de cada indivíduo, perante uma situação da sociedade moderna, em processar a informação escrita, facto que fez Soares referir que (Pinto, 2002: 98), “o conceito de literacia não é coincidente nos países em desenvolvimento e nos países desenvolvidos”. Neste sentido convém referir as divergências sociais existentes entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, pois enquanto nos primeiros, falar de literacia é sinónimo de falar de pessoas que sabem ler e escrever, mas que evidenciam fazê-lo, de forma competente, nos países em desenvolvimento, não se pode falar de literacia propriamente dita, mas antes de analfabetismo, por parte da população, que não sabe ler nem escrever, podendo ainda, referir-se ao uso de informação impressa e escrita que permite funcionar em sociedade, atingir objetivos pessoais e desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios (Kirsch, 1993).

O conceito de literacia é bastante mais abrangente e proficiente do que apenas saber ler, escrever ou contar. De acordo com a OCDE (2002), literacia define-se como a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e potencial individual para participar/atuar na sociedade, “um indivíduo, autónomo na leitura e na escrita, estará mais adaptado a uma sociedade em que a informação que lhe chega é cada vez em maior quantidade e em que o documento escrito continua a ser fundamental nas relações sociais e profissionais” (Delgado-Martins, Ramalho & Costa, 2000: 14). É um conceito que presentemente se encontra em muitas discussões por se apresentar como “um conjunto de capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente *et alii*, 1996: 13), sendo que estas capacidades quotidianas devem ser mensuráveis nas competências básicas e mais banais, mas onde se conjuguem a leitura, a escrita ou o cálculo (Gomes, 2003), cuja aplicação se pode fazer em distintos suportes: impressos, cartas, recados, folhetos, textos e outros. Ávila (2008: 57) não considera que a literacia se restrinja somente à questão do saber ler e escrever, mas à capacidade de “aplicar este conhecimento com propósitos específicos em determinados contextos de uso”. Sim-Sim (1989: 62) entende que o conceito de literacia deve ser “entendido como a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram”, daí que o conceito apareça associado à língua escrita, como a “capacidade de utilização da língua escrita” (Delgado-Martins, 2000: 5). Tal conceito remete para Searle (1993: 169-170), quando considera que este contém implicações sociais e políticas, que vão bastante além da teoria semântica. É um conceito já bastante atualizado e universalizado no dia-a-dia, distinguindo-se por remeter para situações específicas do quotidiano, “por permitir a análise da capacidade efetiva de utilização na vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo e por remeter para um contínuo de

⁹⁶ Cf., ainda, Lurdes Dionísio, *National Reading Achievement: Using PISA/PIRLS Data for Informed Discussion*, janeiro 2005; Shiel, 2002:61; Ramalho, 2001 / 2002).

competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldades distintos” (Sebastião *et alii*, 2001: 2; Gomes *et alii*, 2002: 1). Opinião similar tem Tuijnman, para quem literacia é a “capacidade de utilizar a informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (Tuijnman *et alii*, 1995: 13).

Azevedo (2009:1) considera que o conceito de literacia é bastante abrangente pois “designa não apenas a capacidade de ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer”. No entender de Pedrosa (2008: 113), “a ideia de Literacia tem interpretações e usos muito diversos, conforme as visões do mundo, as vivências, os contextos e os objetivos de quem a usa”. Em Costa (2008: 24) considera-se “a Literacia, antídoto e vacina da manipulação, constrói-se no andaime educativo das referências culturais adquiridas e assimiladas, e primordialmente na leitura”. Este autor vê a literacia como uma atividade que tem de ter um treino e continuidade, caso contrário não tem qualquer funcionalidade “o ser humano que não alarga, que não espraia o seu universo de referências através da comunicação escrita pelo outro, não só vai ter insuperáveis dificuldades em com ele comunicar, como não vai compreender o que o rodeia.” (Costa, 2008: 24). O tão recorrente termo «literacia emergente», neste contexto, faz, cada vez mais sentido, por ter repercussões a longo prazo. Pinto (2010b) remete o início da infância como a época perentória para a aquisição de hábitos que podem conduzir o indivíduo a um percurso de sucesso, nos dois campos, tanto na leitura como na escrita. Se a criança entrar em contato com realidades e atividades que envolvam a leitura e a escrita, ser-lhe-á inculcido o gosto por estas vertentes, propiciando “uma aprendizagem precoce destas duas habilidades” (Pinto, 2010: 29). Com efeito, tal verdade foi por nós observada no estudo que conduzimos (*cf.* Cap. IV). De facto, a população que em idade infantil, pouco ou nenhum contacto teve com hábitos de leitura, não os demonstrará na fase adulta. Presentemente, é objetivo dos programas de Português, desde o 1º ciclo, a leitura obrigatória de determinadas obras de referência, inseridas no PNL, para desenvolvimento das competências literárias das crianças, adultos do amanhã. Todavia, cremos que isso não chegará, já que deveriam ser criadas medidas que envolvessem os pais e encarregados de educação, mostrando-lhes como a falta de leitura pode condicionar um indivíduo na vida futura, como pode afastá-lo da sociedade emergente e da sociedade do conhecimento.

Literacia é, pois, um vocábulo com muitos significados, sendo que a sua natural evolução foi no sentido de ir ao encontro de competências essenciais de leitura, escrita e cálculo, que o indivíduo deve dominar para atuar de forma conveniente e eficiente, na sociedade. Mas, este termo, não poderá ser apenas exclusivo da capacidade de ler e de escrever, deve ir mais além, estender-se à capacidade de extrair sentido de um texto (Pinto, 2008: 86), estando, nós neste caso, a aceitarmos a definição de literacia em sentido mais lato, defendido pela autora, por estarem em causa as capacidades cognitivas do indivíduo, que devem ser desenvolvidas e conduzir a atos de aprendizagem da leitura.

2.6.1 - Estudos de Literacia

Os primeiros estudos de literacia datam do início dos anos 70, do século XX. Estes pretendiam aferir a alfabetização, ou seja, identificar os segmentos da população que não possuíam competências mínimas para uma participação integrada na sociedade. Os dos anos 80 centraram-se na literacia, entendida como um contínuo de competências, distinguindo-se de alfabetização (referente ao conhecimento obtido, estável e que permitia a progressão de um indivíduo). Nos anos 90, nos E.U.A., é lançado um novo estudo exploratório, onde se pretendia descrever e comparar níveis de literacia de indivíduos oriundos de diferentes países, querendo correlacionar a literacia e a componente económica de cada país interveniente. Em 1996, em Portugal, Benavente *et alii* conduzem um estudo exploratório da população portuguesa com idade entre os 15 e 64 anos, pretendendo aferir a literacia no quotidiano, através de uma avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo, inspirado em trabalhos anteriores e semelhantes na área, sobretudo desenvolvidos nos Estados Unidos da América e no Canadá. O primeiro teste para medir as capacidades básicas de leitura dos adultos americanos foi aplicado, nos Estados Unidos da América, em 1971, concluindo-se que 15% deles apresentava sérias dificuldades em compreender um texto de complexidade simples (Benavente *et alii*, 1996: 8). Em 1975, novo teste, aplicado na Universidade do Texas, em Austin, desenvolveu a mesma intenção, a de medir as competências dos adultos - o *Adult Performance Level (APL)* - tendo concluindo o mesmo défice de competências adultas anteriores, pois cerca de 20% da amostra “não possuía capacidades mínimas requeridas e foram julgados de incompetentes” (Benavente *et alii*, 1996: 8). Do mesmo estudo, 34% da população não possuía competências adequadas para uma participação na sociedade, não tendo desempenho cívico competente, sendo considerados marginalmente competentes. O terceiro estudo foi realizado em 1986, também nos E.U.A., pelo *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* foi novamente usado o mesmo método: uma bateria de testes a uma amostra significativa de jovens entre os 21 e os 24 anos, sendo que as conclusões foram semelhantes às anteriores, ou seja a percentagem de jovens com sérias dificuldades em resolver tarefas básicas de leitura era de 5%, sendo que esta percentagem aumenta drasticamente, se considerarmos as capacidades as competências requeridas numa sociedade multirracial e étnica. Aqui, evidenciaram-se novamente as competências de cidadania. Este trabalho teve o correspondente estudo no Canadá, em 1987, desenvolvido por um jornal, o *Southam News Inc.*, que incluía tarefas relacionadas com a leitura do trabalho anterior, pretendia-se aferir a percentagem de analfabetos e de analfabetos funcionais, concluindo-se que grande percentagem respondeu a menos de 25% dos itens considerados, sendo portanto considerados analfabetos, contra os que haviam respondido a menos de 80% dos itens. Esta percentagem combinada representava uns preocupantes 24% da população canadiana, equivalendo a 4,5 milhões de pessoas (Benavente *et alii*, 1996: 9). Este estudo deu o mote para que o Canadá encarasse o problema das competências da população, um problema social, e, em 1989, o Departamento de Estatística

do Canadá (*Statistics of Canadá*) organizou e conduziu um grande estudo aplicado a um universo de 9455 pessoas, baseando-se no estudo o quadro já utilizado pelo NAEP, em 1986, nos E.U.A.. Desta vez, empregando novos itens, especificamente destinados a medir a leitura, o cálculo e a escrita, o teste foi dirigido a uma população empregada, recorrendo-se a inquéritos, pretendendo colocar a população estudada nos diferentes níveis de literacia. Concluiu-se que 7% da população estava no nível 1 (não sabia ler), 9% no nível 2 (lia palavras simples), 22% no nível 3 (capacidade de leitura de expressões simples) e 62% no nível 4 (capacidade adequada de leitura). O estudo mais alargado desenvolvido nos E.U.A. foi realizado, em 1993, e intitulou-se *National Adult Literacy Survey* (NALS). Desta vez, partiu-se de outra premissa, onde a literacia não é apenas a capacidade e tarefa de contar o número de analfabetos (Kirsch *et alii*, 1993), pretendendo-se saber qual a utilização que os indivíduos fazem da informação e, concomitantemente, avaliar as competências neste domínio (Ávila, 2008). No total, este estudo abrangeu 26 000 adultos, distribuídos por 12 Estados, concluindo-se que de 21% a 23% da população americana se situava no nível 1, possuindo, portanto, um baixo nível de proficiência em prosa, documentos e cálculo; 25% a 28%, situavam-se no nível 2 das escalas de literacia; um terço da amostra revelou estar posicionada no nível 3 e 18% a 21% da população estudada estariam posicionados nos níveis 4 e 5 da escala de literacia (Benavente *et alii*, 1996).

Mas, em 1995, foi realizado o maior e mais extenso estudo internacional, no domínio da literacia e publicados os resultados preliminares do IALS - *Internacional Adult Literacy Survey*, coordenado pelo *Statistics Canada* e pela OCDE. Foi o primeiro estudo internacional de literacia aplicado em fases: numa primeira fase, em 1993, participaram o Canadá, França, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça (cantão francês e alemão) e Estados Unidos da América. Convém referir a recusa da França, em publicar os resultados, por considerar que não seriam fidedignos, nem refletiam a realidade dos níveis de literacia da sua população (Ávila, 2008: 130; Sebastião *et alii*, 2001: 1). Numa segunda fase, já em 1996, a pesquisa estendeu-se ao âmbito internacional, tendo participado outros países e outros contextos, como a Austrália, Bélgica (parte flamenga), Irlanda do Norte, Reino Unido e Nova Zelândia. Já em 1998, a terceira fase, agregaram-se mais nove países⁹⁷ ao estudo: Chile, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Itália, Noruega, Eslovénia e Suíça (cantão italiano) e Portugal (Sebastião *et alii*, 2001: 4). O público-alvo foi a população com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, tendo como objetivo principal a comparação de perfis de literacia, em países diferentes, utilizando um conjunto de tarefas, através da observação direta, sendo que a partir desta observação foi possível construir e definir os cinco níveis de proficiência nível 1 (0-225); nível 2 (226-275); nível 3 (276-325); nível 4 (326-375); nível 5 (376-500), que resultam da agregação de três escalas - literacia em prosa, documental e quantitativa.

⁹⁷ Portugal participou neste estudo com 22 países, Canadá, França, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça, Austrália, Bélgica (parte flamenga), Irlanda do Norte, Reino Unido e Nova Zelândia, Chile, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Itália, Noruega, Eslovénia e Portugal.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 10 - Níveis de Literacia e sua explicação.

	Literacia em Prosa	Literacia Documental	Literacia Quantitativa
Nível 1 (0-225)	A maior parte das tarefas, neste nível, requer a localização no texto de informação igual, ou sinónima, da que aparece na pergunta. Caso exista no texto uma resposta incorreta, mas plausível, a sua localização não será perto da informação correta.	As tarefas, deste nível, requerem a localização de informação através de uma associação literal. Em caso de existência de informação distratora, a mesma situa-se longe da resposta correta. Algumas tarefas podem solicitar o preenchimento de dados pessoais num impresso.	As tarefas deste nível requerem a localização de informação através de uma associação literal. Em caso de existência de informação distratora, a mesma situa-se longe da resposta correta. Algumas tarefas podem solicitar o preenchimento de dados pessoais num impresso.
Nível 2 (226-275)	As tarefas, neste nível, passam pela localização no texto de um, ou mais, segmentos de informação, podendo estar presentes alguns distratores, ou ser necessária a realização de inferências simples. As tarefas podem, também, implicar a integração de dois ou mais elementos, ou a comparação e o contraste de informação.	As tarefas, neste nível, são um pouco mais variadas. Embora algumas continuem a solicitar apenas uma associação simples entre dois elementos, poderá estar presente informação distratora em maior número, ou o estabelecimento da dessa associação implicar uma inferência simples. Algumas das tarefas podem, ainda, requerer o preenchimento de informação num impresso.	As tarefas, neste nível, requerem que o leitor realize uma operação aritmética simples (frequentemente adição ou subtração) usando números que são facilmente localizados num texto ou num documento. A operação a realizar pode ser facilmente inferida pelas palavras usadas na questão ou pela formatação do material.
Nível 3 (276-325)	As tarefas, neste nível, tendem a conduzir os leitores a percorrer os textos para poderem estabelecer associações que requerem pequenas inferências. Por vezes, é solicitada a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou parágrafos. Pode ainda ser pedida a integração, ou a comparação e o contraste, de informação presente em diferentes parágrafos ou secções do texto.	As tarefas, neste nível, apresentam maior variabilidade. Algumas implicam o estabelecimento de associações simples ou literais, mas normalmente essas associações obrigam à consideração de informação condicional. Determinadas tarefas requerem a integração de informação de uma ou mais fontes. Outras tarefas pedem ao leitor que percorra o documento e selecione vários elementos (respostas múltiplas).	As tarefas, neste nível, geralmente requerem a realização de operações simples. Porém, essas operações são agora mais variadas, podendo surgir multiplicações e divisões. Por vezes, dois ou mais números são necessários para resolver o problema e têm de ser encontrados em suportes mais complexos. Embora expressões como “quantos” ou “calcule a diferença” sejam muitas vezes usadas, algumas tarefas obrigam a inferências mais complexas para determinar a operação apropriada.
Nível 4 (376-500)	Estas tarefas implicam a realização de múltiplas associações, ou a produção de várias respostas, tendo a informação solicitada de ser identificada através de inferências baseadas no texto. As tarefas neste nível podem também implicar a integração ou o contraste de vários elementos, os quais são por vezes apresentados em textos relativamente longos. De um modo geral estes textos contêm mais elementos distratores do que os dos níveis anteriores e a informação solicitada é de carácter mais abstrato.	As tarefas, neste nível, tal como as dos níveis precedentes, pedem ao leitor que realize associações múltiplas, que percorra e analise o documento e que integre informação. Frequentemente, estas tarefas requerem a realização de inferências mais complexas do que nos níveis anteriores. Por vezes está presente informação condicional no documento que tem de ser tida em conta pelo leitor.	A quase totalidade das tarefas, neste nível, implica a realização de operações aritméticas simples, mas nem os quantitativos, nem as operações, são facilmente determináveis. Assim, na maior parte das tarefas a pergunta não inclui termos semânticos como “quantos” ou “calcule a diferença” para ajudar o leitor.
Nível 5 (376-500)	As tarefas, neste nível, requerem a procura de informação em textos muito densos e que contêm múltiplos distratores. Algumas implicam a realização de inferências complexas, ou a mobilização de conhecimentos especializados.	As tarefas, neste nível, requerem que o leitor procure informação em documentos com formatos complexos que contêm múltiplos distratores, e que realize inferências complexas, atenda a informação condicional, ou use conhecimentos especializados.	Estas tarefas requerem a realização de múltiplas operações sequenciais, tendo o modo de resolução do problema de ser encontrado através dos materiais existentes ou recorrendo a conhecimentos próprios para determinar os quantitativos ou operações

Fonte: IALS (OCDE e Statistics Canada, 1995: 29).

Em Portugal, o estudo às competências de literacia foi elaborado, entre 1994 e 1998. O Estudo Nacional de Literacia (ENL) nasceu após os censos de 1991 e, a partir de estudos preliminares de literacia, à população portuguesa. Referimo-nos ao estudo de literacia à população escolar de Sim-Sim & Ramalho (1993) e a um outro estudo dirigido por Ramalho (1994). Foi, ainda, organizado e coordenado por Benavente (1996) um estudo nacional *A Literacia em Portugal Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, para aferir os níveis de proficiência da população portuguesa, relativamente à leitura, à escrita e ao cálculo, aplicado a um universo de portugueses residentes em Portugal continental, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos. Com base nos censos de 1991, Portugal apresentava resultados preocupantes, relativamente às qualificações escolares que não iam para além do 6º ano de escolaridade. A população ativa, de 2449 indivíduos, com idades compreendidas entre os 25 e 64 anos era a grande percentagem desse resultado, o que favorecia a dificuldade de integração na vida ativa e aumentava a probabilidade de literexclusão (Gomes, 2003) social e profissional. Após análise de dados, concluiu-se que apenas 7,9% dos investigados demonstraram posicionar-se no nível 4, 12,7% no nível 3, enquanto no nível 2 se posicionam 32,1% da população. Porém o cenário agrava-se mais, já que no nível 1 se encontram 37%, contra uns surpreendentes 10,3% no nível 0. Este retrato que caracteriza a população portuguesa é bastante negativo, visto que a maioria dos inquiridos, cerca de metade, encontra-se nos níveis 0 e 1, revelando, pois, acentuadas dificuldades no uso e tratamento da informação escrita, no uso quotidiano, contra uma pequena minoria que se encontra posicionada nos níveis 3 e 4 (Ávila, 2008: 157). Se olharmos para distribuição das habilitações da mesma população, verificamos que os adultos possuidores do 3º ciclo do ensino básico se encontram distribuídos por três níveis: no nível 1 encontramos 34%; no nível 2 cotejamos 35%; já no nível 3 deparamo-nos com 32%. É de referir que esta população se encontra na faixa etária dos 25 aos 39 anos (Benavente *et alii*, 1996). No IALS, pretendeu-se, então, medir a literacia em prosa, a literacia documental e a literacia quantitativa, de modo a posicionar a população portuguesa.

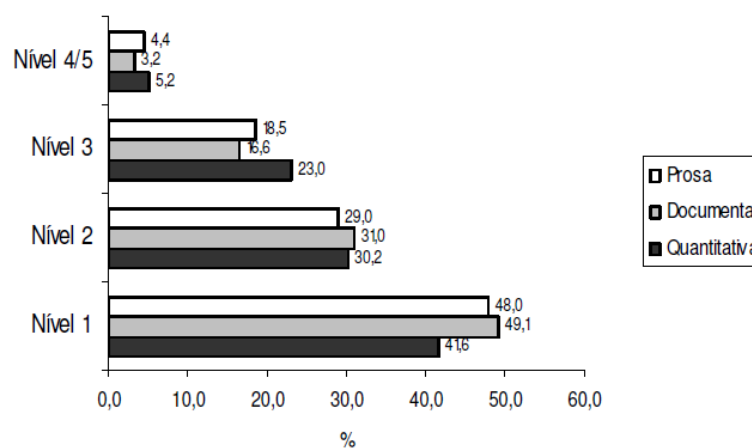


Gráfico 1 - Perfil de literacia dos portugueses
Fonte: IALS, 1998

Um outro estudo realizado entre 2002 e 2006 e promovido também pela OCDE foi o *Adult Literacy and Lifeskills survey* (ALL), onde participaram 6 países (Noruega, Suíça, Bermudas, Estados Unidos da América, Itália, Canadá, México)⁹⁸, tendo uma população entre 16 e 65 anos. Pretendeu-se aferir a literacia em prosa, a literacia documental e a numeracia, sobretudo na resolução de problemas. Neste estudo, Portugal não participou. Entendemos que, apesar da sua importância na caracterização e medição do contexto mundial, não identifica qualquer relevância no caso português. O *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) a desenvolver em 27 países⁹⁹ é também promovido pela OCDE e decorrerá entre o período de 2008-2013, usando de uma amostra de 135 000 indivíduos, com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos. Em Portugal, o universo da amostra será composto por 1500 entrevistas, distribuídas por três regiões do país: Lisboa, Porto e Algarve, sendo parceiros, a ANQ, também representante de Portugal junto do *Board of Participating Countries* (BPC) e o INE. Este programa, considerado “sucessor” do IALS e do ALL, é mais abrangente na pesquisa, para avaliação de competências de adultos alguma vez realizada, embora tenha por base os estudos internacionais anteriores, “representa um importante avanço devido ao alargamento das dimensões cognitivas investigadas, à centralidade atribuída ao uso quotidiano das tecnologias da informação, à utilização, pela primeira vez, de computadores na administração de uma prova internacional e ao elevado número de países participantes” (Lopes, 2011: 7). Tal como os estudos anteriores, o PIAAC vai debruçar-se nas competências de literacia de uma forma bastante abrangente, não se confinando à literacia em prosa, documental e quantitativa, já que vai adaptar-se à realidade emergente da sociedade em desenvolvimento e dominada não só pelas novas tecnologias, como pela necessidade de aumento das qualificações no mercado de trabalho. Assim, tem em conta as componentes da leitura, pois permitem avaliar as competências básicas na área, como o reconhecimento de palavras, vocabulário e fluência dos entrevistados que demonstraram baixos níveis de literacia nas restantes dimensões em avaliação (Ávila *et alii*, 2010: 7): a literacia, enquanto capacidade de compreender e usar informação de diversos textos escritos, sendo um requisito essencial para desenvolver competências mais avançadas em leitura (Ávila, 2010: 7); a numeracia (literacia quantitativa), enquanto capacidade de usar, aplicar, interpretar e transmitir informações e raciocínios matemáticos, sendo uma competência essencial numa época em que as pessoas têm de lidar quotidianamente com uma grande variedade informação numérica e matemática e é paralela à, por isso torna-se importante avaliar como essas competências interagem; e a resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos, numa sociedade da informação, tornando-se evidente demonstrar a capacidade de encontrar, avaliar e usar

⁹⁸ O IALS reuniu 22 países e, em 2002, a OCDE lançou um novo estudo o ALL tendo participado 6 países (Statistics Canada e OECD, 2005).

⁹⁹ Os países intervenientes são vários, sendo a maioria da Europa, mas alargando-se a outros continentes: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chili, Coreia, Dinamarca, Eslovénia, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos da América, Estónia, Finlândia, França, Hungria, Irlanda, Itália, Japão, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, Republica Checa e Suécia.

informação proveniente de diversas fontes para resolver problemas como procurar um livro numa biblioteca, ou navegar numa página de Internet complexa (Ávila *et alii*, 2010)¹⁰⁰. Aponta-se o ano de 2013 para a publicação dos resultados do relatório internacional pelo consórcio promotor desta iniciativa.

O objetivo deste estudo é, partindo dos resultados do IALS, verificar a evolução da população, relativamente ao período de 1998-2011, em termos do perfil (conhecimento do perfil) de literacia dos adultos portugueses, na sociedade. Mas, a forma como se adaptaram às novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade, em geral, serve também para estabelecer uma comparação entre a população portuguesa e a restante, participante no estudo, bem como as preocupações que a população manifesta em aumentar determinados fatores de literacia, indispensáveis para a evolução a nível profissional, integração em ações de formação ao longo da vida e o impacto que estas medidas têm no desempenho profissional, pessoal e social dos portugueses. Este estudo é de longe considerado inovador e alargado, por tentar abranger um universo ampliado de indivíduos, de diferentes países, pertencentes a diferentes culturas, ambições e realidades distintas. Por outro, inova no alargamento das dimensões cognitivas consideradas, já que num primeiro estudo apenas foram consideradas a leitura, a escrita e o cálculo. Neste momento, além destas competências decidiu-se inovar e inserir a competência de TIC, como prática central do uso do quotidiano, tendo os indivíduos que manejar o computador e revelar competências nesta área, já que se trata de um pré-requisito para o cidadão hodierno demonstrar competências transversais para uma completa integração na sociedade, nas mais variadas vertentes.

2.6.2 - Tipos e formas de Literacia

A literacia, como temos vindo a tratar, é o conjunto de competências, relativas ao domínio da língua, que dizem respeito ao nível da capacidade de uso da informação escrita (Benavente & Rosa, 1985). Em sentido lato, refere-se às capacidades de processamento da informação escrita, na vida quotidiana, se bem que a literacia acompanhou as transformações sociais, culturais e até mesmo tecnológicas, centrando-se este conhecimento na aprendizagem feita recorrendo à língua. Porém, “a linguagem não é uma entidade homogénea - uma linguagem que, uma vez aprendida, serve para todas as situações e atividades - mas antes um feixe de ‘linguagens’, intrinsecamente articuladas às características das atividades sociais em que ocorrem, às perspetivas carregadas de valor e às identidades socialmente situadas de determinados grupos de pessoas e de comunidades de prática”. (Dionísio, 2007: 99). Literacia, tem, pois, múltiplas atualizações, a par da emergência de outras terminologias até então desconhecidas, mas que começaram a figurar no léxico: literacia em prosa, literacia documental, literacia científica, literacia visual,

¹⁰⁰ Informação disponível no Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC) Relatório de Atividades 2010, CIES/ISTE, tendo como coordenadora Patrícia Ávila.

literacia matemática, entre outras)¹⁰¹, são, assim, cada vez mais, competências básicas fundamentais para um desempenho social e crítico, pretendendo a uma efetiva construção do conhecimento.

2.6.2.1 - Literacia em prosa

“Possuir um bom nível de literacia em diversas áreas do conhecimento deve tornar-se, com urgência, uma expressão que possa ser conjugada, diariamente, no Presente do Indicativo, por todas as pessoas” (Pinto, 2002: 111). A autora refere-se, assim, ao conceito de literacia desenvolvido num *continuum*, numa perpetiva temporal sempre presente.

Intimamente relacionadas com as competências em literacia está a capacidade concreta que o indivíduo tem em compreender, refletir e interpretar um texto, a partir do das suas capacidades cognitivas e metacognitivas (Giasson, 1993), pois o ato de ler desperta, além das estruturas cognitivas, a capacidades linguísticas, afetivas e culturais. No ENL consideraram-se as práticas de literacia, associadas à vida quotidiana agregadas em três dimensões, sendo que uma delas é a literacia em prosa, apontando para o “processamento de textos corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens” (Benavente *et alii*, 1996: 89). Neste estudo, aferiu-se que a população portuguesa apresentava um grave défice em termos de literacia, localizando no nível 0 (podendo ser considerados de analfabetos) 10,3% da população; cerca de 70%, nos níveis 1 e 2, logo analfabetos funcionais, conseguindo apenas resolver tarefas simples; 12,7% no nível 3, restando 7,9% que dominavam a leitura e a escrita com proficiência, no último nível. Resultados quase semelhantes foram obtidos no período entre 2000 a 2003, aquando do estudo de PISA, patrocinado pela OCDE. Referem-se a alunos frequentadores do ensino regular, na altura com 15 anos, sendo-lhes avaliadas as competências leitoras. Do estudo, concluiu-se que se posicionavam no nível 3, como sendo detentores o nível mínimo de leitura (GAVE, 2001: 6), já que são indivíduos capazes de relacionar segmentos de informação dispersos no texto, integrar diversas partes de um texto para identificar a ideia principal, estabelecer relações a propósito de um elemento do texto, ou comparar, explicar ou avaliar uma característica do texto e compreender o texto graças a conhecimentos correntes, correspondendo a 27% dos alunos situados neste nível. Acresce, a isto, o facto de estes alunos já terem beneficiado de grande parte das estratégias consideradas válidas e urgentes para disseminar esta dura realidade. Referimo-nos, por exemplo, ao *Plano Nacional de Leitura*,¹⁰² à

¹⁰¹ Nesta investigação, focaremos especial atenção na literacia em prosa e na literacia quantitativa. Não nos debruçaremos atentamente nas restantes, que apesar de proeminentes e indispensáveis para a capacidade de encarar o dia-a-dia, não são, neste momento, relevantes para o estudo que pretendemos desenvolver. Referimo-nos sobretudo à literacia documental, financeira, literacia da informação, literacia científica, literacia visual, histórica, musical, económica, audiovisual, ecológica, entre outras.

¹⁰² O original Plano Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), existente desde 1997, ganhou um novo fôlego em 2006, quando os Ministério da Cultura, da Educação e dos Assuntos Parlamentares lançam o PLN, que visavam visa sobretudo promover hábitos e competências de leitura nos cidadãos em geral,

*Rede de Bibliotecas Escolares/Rede Nacional de Bibliotecas Públicas*¹⁰³ e *Formação do Plano Nacional de Ensino do Português*¹⁰⁴. Tal como os níveis de literacia, também os referenciais preveem o aumento progressivo da dificuldade das tarefas. Assim, o ENL, tal como Benavente (1996) entendeu, no nível 1, as tarefas propostas relacionam-se, sobretudo, com textos curtos, com poucas palavras, já elas portadoras de informação específica e com poucos elementos distratores, para que não haja hesitação ou dúvida no processamento; no nível 2, as tarefas de prosa implicam o processamento de informação aferida através de diferentes elementos, contidos em frases ou parágrafos do texto e de associação, por inferência simples; o nível 3 já requer a utilização de textos mais longos e informação mais complexa, podendo os assuntos ser mais gerais e menos familiares, partindo sobretudo do título ou subtítulo para o assunto; o nível 4, é o mais exigente de toda a lista, com textos densos e longos, requerendo uma leitura integral e atenta, para a construção da resposta, que pode ser a síntese da ideia principal presente no texto. Na mesma linha, o referencial de nível básico, na área de Linguagem Comunicação também prevê um aumento da progressão de dificuldade das respostas, que apesar de só ter três níveis B1, B2 e B3, correspondendo ao 4º, 6º e 9º ano respetivamente, evidenciam os níveis aglutinados. Assim, o LC1B (Alonso *et alii*, 2001: 22), aponta para a capacidade de interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana, inferindo a partir de relatos, recados, listas pertencentes a contextos do quotidiano, horários, rótulos, entre outros; já o LC2B aponta para a capacidade de interpretação de textos de âmbito reflexivo e informativo, inferidos a partir de textos narrativos de pequena extensão, resumos, crónicas; o LC3B alveja a interpretação textual de carácter informativo/reflexivo, argumentativo e literário, podendo o adulto recorrer a várias tipologias textuais, crónicas literárias e jornalísticas para evidenciar estas competências.

Em comparação com alguns países europeus, a partir dos resultados extraídos e sendo Portugal o único país onde foram aplicadas duas provas de literacia distintas (nacional e

sendo prioridade as crianças e jovens, em idade escolar, com o objetivo de prevenir males futuros, que se poderiam transformar em obstáculos diários na vida dos indivíduos, esta decisão foi tomada governamentalmente após divulgação dos resultados dos níveis de Literacia dos portugueses, considerados inferiores à média europeia (cf. Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho). Um dos objetivos do PNL é promover e divulgar as iniciativas de leitura, em vários contextos: hospitais, prisões, sempre que vise promover a leitura em contextos familiares, sociais e culturais, para tal houve uma mobilização de professores, bibliotecários e outros mediadores que se regiam por uma lista de publicações diversificadas e consideradas recomendadas para atingir tal fim.

¹⁰³ Também esta iniciativa, à semelhança da anterior, teve o seu nascimento em 1996, uma parceria entre o Ministério da Educação e as Câmaras Municipais, um dos principais objetivos seria alterar a visão obrigatória que a leitura tinha no contexto escolar, passando a ser encarada como um recurso e instrumento ao dispor de aluno e professor que fomentava a liberdade de escolha (referimo-nos neste caso aos conhecidos contratos de leitura a serem escolhidos, porventura, no início do ano letivo através de uma negociação entre docente e discente), seguindo o pensamento de Pennac (1993), em que ler não é obrigação é deleite e prazer; considerou-se que era importante e frutífero investir na infância, sendo estes os leitores e cidadãos ativos, do amanhã, há que lhes avivar e cultivar o gosto pela leitura e pelo livro como defendem Magalhães e Alçada (1994) forçar crianças e jovens a lerem obras que não vão de encontro às expectativas e ambições tem o efeito inverso, é barrar-lhes o caminho.

¹⁰⁴ O Plano Nacional do Ensino do Ensino do Português (PNEP) surgiu em 2006/2007 visando a formação contínua de educadores do pré-escolar e 1º ciclo, a fim de promover o progresso das práticas pedagógicas do português em contexto de sala de aula, ao nível da compreensão da leitura, escrita e expressão oral; estas sessões foram dinamizadas por agrupamentos, escolas superiores, universidades, no sentido de atualizar e aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos dos docentes, relativamente ao ensino da Língua Portuguesa, no 1º ciclo.

internacional) e desenvolvidas a partir de conceitos metodológicos e conceptuais iguais (Sebastião *et alii*, 2001), podem-se apresentar os resultados em simultâneo, relativamente aos resultados obtidos no ENL de 1994 e no IALS, de 1998, por nível de literacia.

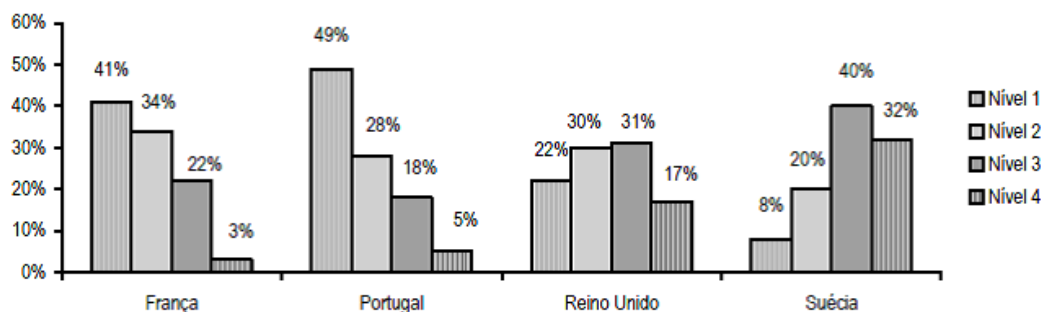


Gráfico 2 - Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis de literacia na escala de prosa.

Fonte: Sebastião *et alii*, 2001

Comparativamente, Portugal é o único país que apresenta os níveis de literacia no nível 1, 49%, contrastando com os 5%, no nível 5, enquanto a Suécia é o país que apresenta os níveis de literacia em prosa mais elevados, maior percentagem no nível 5 e menor no nível 1; o Reino unido é aquele que apresenta alguma uniformidade percentual nos quatro níveis da escala de prosa.

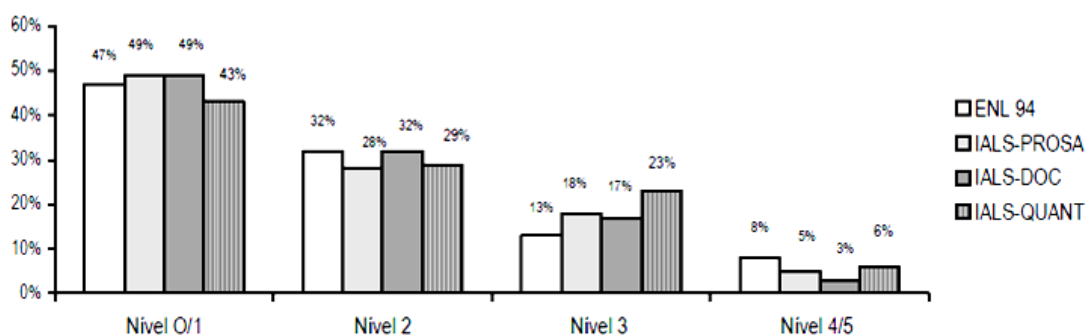


Gráfico 3 - Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis e escalas de literacia

Fonte: Sebastião *et alii*, 2001

As duas investigações, o ENL e o IALS, aproximam-se bastante, em termos de resultados e perfil de literacia da população portuguesa, segundo Sebastião (2001), De facto, a diferença basilar reside, embora de forma ténue, ocorrendo na literacia quantitativa, onde o IALS aponta para uma percentagem mais baixa de indivíduos nos níveis 0/1, enquanto é mais elevada a percentagem dos indivíduos que se situam no nível 3; é também notória a baixa concentração de população portuguesa nos níveis 4/5. Em ambos os estudos e comparativamente os níveis 0/1 e 4/5 os resultados são dramáticos, havendo uma amplitude de cerca de 47%.

2.6.2.2 - Literacia quantitativa ou numérica

Diariamente, em ações e atitudes do quotidiano, somos confrontados com situações em que as capacidades de processamento de informação são postos à prova, nos mais diversos contextos e suportes, através de gráficos, símbolos matemáticos, números, operações, que exigem ao indivíduo capacidades resolutivas, que Benavente *et alii* (1996: 7) concretiza além dos já apresentados, ainda em horários, preenchimento de livro de cheques, ou de um anúncio. A autora corrobora o pensamento de Ávila (2008: 135), que considera a literacia quantitativa toda a “utilização de valores numéricos e a realização de operações aritméticas com base em materiais escritos”. Pode-se dizer que a ciência que esteve na origem da literacia quantitativa foi a matemática, com o seu sistema lógico de axiomas, hipóteses e deduções (Steen, 2002), que rapidamente assumiu importância vital na vida das pessoas e da sociedade. De facto, durante a Idade Média já se centravam as relações comerciais nas trocas, baseando-se em medidas de comprimento e tempo. Nasciam, assim, os métodos quantitativos, que o mesmo autor reconhece, como iniciados nos E.U.A. havendo políticas que promoveram a literacia numérica (Steen, 2002), reconhecendo o papel que a literacia viria a ter na vida das populações. Para o autor a literacia quantitativa define-se como um hábito mental, ou formato diferente de abordar problemas, que emprega e promove o uso da estatística e da matemática.

Também o referencial de NB contempla estas formas de abordagem dos problemas do dia-a-dia, tal como o ENL propunha a resolução de determinadas tarefas para ser possuidor da competência. Para ser detentor desta competência, o adulto tem de saber resolver determinados problemas do seu quotidiano; o ENL apresenta os níveis de literacia, à semelhança da literacia em prosa, também em quatro/cinco níveis, sendo que o nível 1 é o menos proficiente e o nível 4/5 o mais proficiente. Comparando o ENL com o referencial NB percebemos que ambos se aproximam no sentido: assim, o ENL, no nível 1, propõe tarefas simples que requeiram uma simples operação aritmética, normalmente a adição, por ser a menos complexa, em termos mentais, partindo-se do contexto familiar. Da mesma forma,

também o referencial de NB parte do contexto familiar ao propor o uso “da matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas” (Alonso, 2001: 15), podendo ser pedido ao adulto que some algumas parcelas de modo obter um resultado matemático. No nível 2, do ENL, é proposto que se faça uma operação concreta - a subtração, de modo a obter um troco. Tarefa semelhante tem o referencial de NB, quando é proposto que se resolvam processos e resultados, usando a linguagem matemática e a língua portuguesa. No nível 3 do ENL, a tarefa é a proporcionalidade, tal como o é no referencial de NB, quando se propõe que, em contextos de vida, o formando resolva problemas que envolvam conceitos de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa¹⁰⁵. No nível 4 e 5, o ENL propõe uma simulação de um valor de juros. Situação semelhante, tem o referencial de formação, que, partindo de contextos, propõe ao formando, que resolva problemas que envolvam os conceitos de: perímetro, área, volume, potenciação e radiciação, bem como números expressos em notação científica. Esta proposta é bastante válida, pois além de pretender demonstrar que os adultos serão capazes de resolver tais problemas, por estes já terem ocupado parte das suas vidas, por trabalharem diariamente com este tipo de tarefas. Mas, a grande maioria nunca se tinha dado conta que executava tais tarefas e, sobretudo que estas eram relevantes, até serem confrontados com tal situação. A isto, acresce o facto de que, às tradicionais competências de matemática, sempre terem estado associadas as competências mínimas neste domínio, identificando apenas com o cálculo e, “em particular, para efetuar os algoritmos das operações aritméticas” (Benavente *et alli*, 1996: 94). Porém estas competências estão amplamente distanciadas das exigências da sociedade presente.

O perfil da população portuguesa aferido neste tipo de estudo efetuado permitiu concluir que a grande maioria se posicionava no nível 1. Atrevemo-nos a descrever o resultado como sendo uma tarefa que a maioria tem de desempenhar, nem que seja na gestão das tarefas domésticas ou do orçamento familiar, ou pessoal. Estes resultados aproximam-se dos obtidos nas práticas de leitura, onde predominam as tarefas de carácter informal, tal como nas tarefas de cálculo, onde se situam cerca de um terço dos inquiridos. Se compararmos os resultados obtidos com alguns dos países participantes no IALS, aferimos que Portugal tem um predomínio de população detentora do nível 1 no cálculo, estando os níveis 2 e 3 bastante próximos, mas com uma grande distância do nível mais proficiente, o nível 4. Porém, se compararmos estes resultados com os da Suécia, vemos que o resultado é o inverso, onde a maioria da população se localiza nos níveis três e quatro. Situação semelhante à da Suécia tem o Reino Unido, estando a França num nível talvez mais aproximado dos resultados portugueses, pois ambos os países têm uma ínfima percentagem da população detentora de competências de nível quatro, 9% e 6%, respetivamente, contratando com 19% do Reino Unido e 36%, da Suécia.

¹⁰⁵ Nesta situação, pode-se aproveitar como tarefa a aplicação do quotidiano à prática. Muitos dos adultos, por razões familiares ou profissionais, ou cívicas têm de cozinhar para um número variável de pessoas e partindo dessa situação qual o resultado obtido se o prato em questão for feito para três pessoas e se for feito para vinte e cinco pessoas, qual seria a quantidade de ingredientes a utilizar em cada um dos casos.

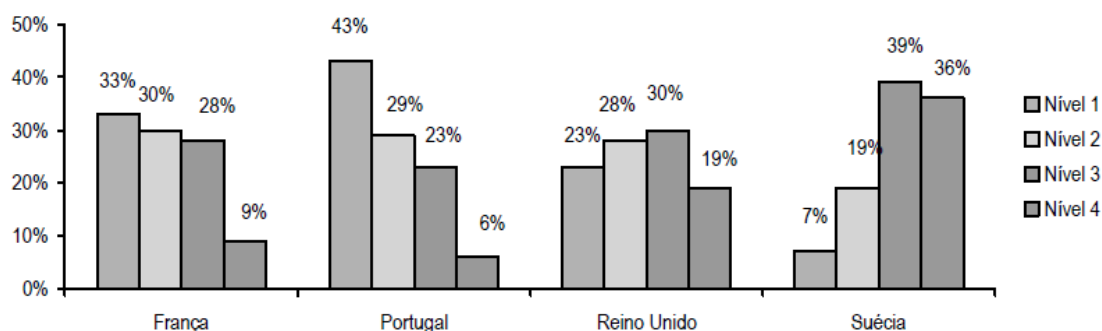


Gráfico 4 - Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis e literacia na escala quantitativa

Fonte: Sebastião *et alii*, 2001

2.7 - A literacia e as competências-chave

Como foi referido atrás, a literacia engloba um todo, na atualização das competências de processamento escrito nas atividades diárias, abrangendo uma área muito vasta da sociedade. A ela se atribui a capacidade/competência, não só da leitura e os usos concretos da língua, na expressão oral/escrita, mas também as funções que a leitura e a escrita assumem, enquanto elos estruturantes de uma sociedade do conhecimento (Olson, 1994). É neste contexto que a literacia, enquanto competência, tem sido alvo de estudo e investigação nos últimos anos (Ávila, 2008: 83). O conhecimento, ou não, de uma determinada população e a fluência que ela tem na língua pode determinar a capacidade de compreender e analisar, sob o ponto de vista crítico, um tema, um acontecimento, um documento, por questões sociais como desemprego, precariedade, ou exclusão social, factores que lhes estão diretamente associadas e “um dos domínios que surge fortemente associado à pobreza, sendo mesmo considerado um indicador fundamental de desenvolvimento humano é a educação” (Ávila, 2008: 27). Então e, seguindo uma linha de pensamento, a literacia origina “uma real transformação mental que origina a capacidade de entender e de agir num plano superior” (Alves, 2005: 15), sendo facto que a literacia influencia fortemente os resultados económicos, geralmente concebidos em três estágios: o individual, o social (escolas, comunidades e empresas) e macro da economia e da sociedade. Tal aspeto tem efeitos práticos no mercado de trabalho, que pode recompensar os trabalhadores que possuam competências mais elevadas de literacia, reconhecendo as competências atribuindo-lhes salários mais bem remunerados (GEPE, 2009).

De acordo com Ávila (2008), o meio onde nos encontramos inseridos e, independentemente do contexto, proporciona-nos uma panóplia de situações que apelam à leitura e à escrita, desde a lista de compras, à legenda do filme, à leitura do extrato

bancário, à estruturação de uma receita de culinária. Mas, a mesma autora defende que o contexto que coloca mais desafios às competências de leitura, de escrita e cálculo dos adultos é o meio profissional, estando nós em total consonância com a autora. De facto, consideramos que o meio profissional, após o escolar, é aquele que pelas suas características, é o mais desafiante e estruturante das competências de leitura, escrita e cálculo, nos mais diversos suportes. A este propósito, (Martins, 1998), considera que a aprendizagem da leitura terá repercussões futuras na vida dos indivíduos. De facto, o percurso escolar terá importantes influências na vida futura, sobretudo enquanto adultos, inseridos numa sociedade e que necessitam de recorrer às corretas práticas da leitura e, também da escrita. Esta questão da literacia assume-se, desde há alguns anos, como uma competência fundamental, ou competência-chave, que Ávila (2008: 83) considera essencial, transversal e decisiva para a “aquisição de outras competências (ao longo da vida, e em diferentes contextos de vida) pode ficar comprometida”; Pinto (2010), no seguimento da autora anterior, também formula a sua posição, ao considerar que o cidadão hodierno, por fazer parte de uma moderna sociedade do conhecimento, não aceita aqueles que adotam uma posição de conformidade para com os certificados adquiridos, exigindo cada vez mais a postura da constante atualização dos saberes formais. Segundo a autora, “do ponto de vista cognitivo, independentemente da opção, prosseguir a formação será sempre vantajoso” (Pinto, 2010a:126).

A competência da escrita e da leitura está constantemente presente na vida quotidiana do cidadão hodierno, em vários cenários e contextos, não podendo tornar-se um problema, nas várias dimensões sociais. Com efeito, se o indivíduo não for detentor dessas mesmas competências, corre o risco de exclusão social e profissional. Têm sido os países mais desenvolvidos que têm promovido e sido alvo de estudos, para aferir a posse de literacia por parte dos cidadãos, por constantemente, se confrontar com desafios colocados por parte da sociedade. Mas, as competências podem, em algum momento da vida do cidadão, não serem utilizadas, ou serem mal aproveitadas, podendo, no entender de Ávila (2008), provocar uma regressão na literacia. Ora, esta regressão pode ter vários motivos e segundo a mesma autora as razões são várias: quer por ineficácia do sistema escolar em promover as competências de leitura e escrita em contextos distintos e a não utilização a nível profissional dessas mesmas competências, o que provocará uma regressão nas competências. Pinto (2010b) considera que as preocupações com a proficiência da leitura não se confinam ao território nacional, pois também fazem parte das preocupações dos países estrangeiros. A leitura é a base de uma futura sociedade alicerçada no conhecimento e no desenvolvimento, havendo contudo, que manifestar a interação indelével, entre a literacia e as competências no trabalho, na educação, na sociedade. De facto, para que coexista e permaneçam as competências de literacia, dos indivíduos, nos mais variados contextos, torna-se imprescindível que estas competências sejam treinadas, tenham continuidade e, sobretudo, seja criada uma sinergia entre elas para que as competências não se percam ou sejam destreinadas. No entender de Perrenoud (2003: 13), cabe à escola desenvolver os saberes e tornar as aprendizagens úteis, permitindo construir conhecimentos. Mas, isto tornar-se-á impossível, se os *curricula* não

forem orientados nesse sentido, promovendo-se o *saber fazer*. A questão da posse de competências por parte da população portuguesa é uma questão que deverá preocupar as entidades superiores, de acordo com os últimos censos realizados em 2011 (INE, 2011). Compreende-se que existe uma preocupante percentagem de indivíduos sem qualquer nível de habilitação, já que cerca de 19% da população não possui nenhum nível de instrução, apesar de ter vindo a diminuir desde 1991, onde a média rondava os 35%, em 2001 a média se situa nos 26%.

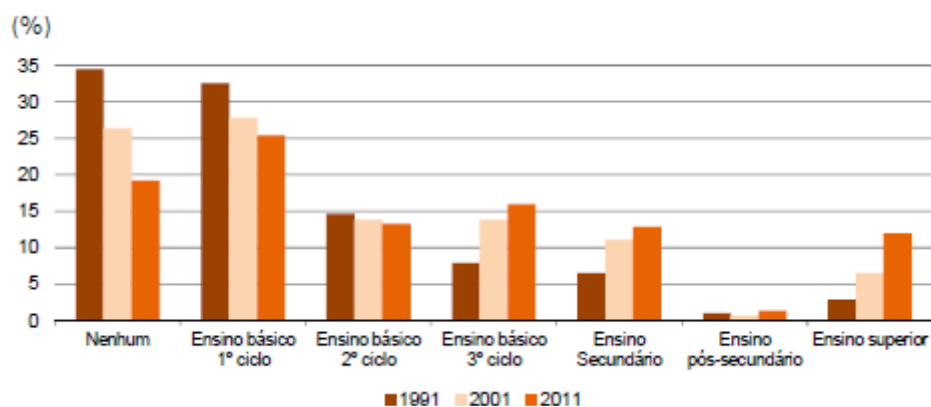


Gráfico 5 - Estrutura da população por nível de ensino mais elevado e completo em 1991, 2001 e 2011
Fonte: INE, 2011: 23.

Estes resultados parecem-nos ser bastante preocupantes, apesar de preliminares, não havendo, portanto, dados relativos a idades, ou dados percentuais relativos a cada um dos itens considerados. Podemos afirmar, após análise da figura, que a percentagem de indivíduos detentores de nenhum grau académico e os possuidores do 1º ciclo, afetam o desempenho laboral e, em termos macro económicos, a própria economia. Serão indivíduos que terão certamente bastantes dificuldades em responder às constantes exigências do mercado laboral e, num contexto de forte instabilidade e crescente exigência, os indivíduos deverão ser capazes de responder transversalmente, com competências e melhor preparação no mercado de trabalho.

PARTE II

A Proficiência Linguística: Estudo de Caso

Capítulo 3

Metodologia da Investigação

“Foi um homem ao mato, diz Isaiás (ou fosse escultor de ofício ou imaginário de devoção), levava o seu machado ou a sua acha às costas e o seu intento era ir buscar um madeiro para fazer um ídolo. Olhou para os cedros, para as faias, para os pinhos, para os ciprestes; cortou, donde lhe pareceu um tronco, e trouxe-o para casa. Partido o tronco em duas partes, ou em dois cepos, a um destes cepos meteu-lhe o machado e a cunha, fendeu em achas, fez fogo com elas; e aqueceu-se, e cozinhou o que havia de comer. *Ao outro cepo pôs-lhe a regra; lançou-lhe as linhas; desbastou-o; e tomando, já o maço e o escopro, já a goiva e o buril, foi afeiçoando em forma humana: alisou-lhe uma testa, rasgou-lhe uns olhos, afilou-lhe um nariz, abriu-lhe uma boca; ondeou-lhe uns cabelos ao rosto; foi-lhe seguindo os ombros, os braços, as mãos, o peito, e o resto do corpo até aos pés. E feito em tudo uma figura de homem, pô-lo sobre o altar e adorou-o...*”

(VIEIRA, 1655. § IV: 1679)

3 - Descrição do estudo

Neste capítulo, pretendemos expor e justificar os processos e opções metodológicas utilizadas para operacionalizarmos os pressupostos da investigação que nos propusemos alcançar. Com esta metodologia, pretendemos orientar o processo de análise, provando, mediante determinados parâmetros nocionais e operacionais, presentes no referido estudo, e realçando três aspetos fundamentais, como entendem Andersen & Burns (1989): o posicionamento, a finalidade e o plano de investigação. Para esta análise, elegemos o paradigma quantitativo de investigação. Esta escolha resulta do facto de considerarmos que o inquérito por questionário se integra, entre os métodos e técnicas, de maior produtividade investigativa (Pinto, 1997). Por seu lado, Costa (2001) entende que a realização de questionários, recorrendo a contactos pessoais de carácter pontual, é dos métodos e técnicas mais indicados para um estudo de caso. Optámos, pois, por esta opção por ser “a técnica de

construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predomínio nas ciências e na sociedade em geral” (Ferreira, 2001: 67), bem como pela dualidade de perspectivas que esta técnica oferece: “é extremamente útil, em especial se apresentar características de flexibilidade nomeadamente mediante o atenuar da sua excessiva diretividade pela inclusão de questões abertas, mais aptas a respeitarem o discurso dos inquiridos” (Lopes, 1997: 83). Permite, ainda, a inferência estatística, sem a qual não seria possível verificar hipóteses nem analisar as correlações que as hipóteses oferecem, ideia que vai ao encontro da posição de Quivy & Campenhoudt (1998) e que consideram que uma das principais vantagens na aplicação de um questionário assenta na possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados. Na nossa perspectiva, consideramos que numa investigação se torna essencial selecionar e definir as técnicas de recolha de dados que melhor se adequam à situação estudada, de modo a permitir uma boa avaliação da investigação e que esta seja representativa daquilo que se pretende estudar. Assim, a técnica de recolha de dados utilizada deve ser abrangente e permitir ultrapassar limites no tratamento de dados, além de também permitir despontar diferentes visões dos indivíduos sobre um tema definido (Galego & Gomes, 2005). Optámos por apenas utilizar o método quantitativo por este nos parecer o mais adequado ao tipo de público-alvo em que assenta e desenvolvemos a nossa investigação. Outra razão que norteou a nossa opção, por um só método de pesquisa, foi a natureza breve bem como as características concetuais do processo RVCC. Tornava-se, deste modo, cronologicamente inexecutável a aplicação de outro método investigativo que não este, muito embora considerarmos que a complementaridade ao nível dos dois métodos - quantitativo e qualitativo¹⁰⁶ - poderia ter sido contemplado sempre que possível, pela natureza explicativa da realidade tratada e pelos vínculos dinâmicos estabelecidos entre os sujeitos intervenientes (Caws, 1989). Porém devido à amostra (60 indivíduos) e devido à durabilidade do processo, considerámos não ser viável a utilização concomitante dos dois métodos.

Procedemos, então, à elaboração de três questionários que foram aplicados em três fases distintas. O instrumento é constituído com perguntas do tipo fechado, predominando as de escolha múltipla e visando possibilitar as respostas alternativas. Este tipo de questões que aqui figuram são sobejamente recorrentes na maioria dos inquiridos que pretendam aferir o grau de satisfação, no funcionamento de um CNO, ou de proficiência do processo de RVCC.

¹⁰⁶ As investigações que norteiam as Ciências Sociais e Humanas tendem a optar por determinados métodos que parecem ser dominantes no paradigma da investigação em educação. Geralmente, optam por estes métodos os investigadores que põem em prática processos de medida ou métodos experimentais ou quasi-experimentais, análise estatística de dados e modelos de matemáticos destinados a testar hipóteses, ou a descrever situações educacionais de forma mais rigorosa. Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa readquire atualmente, um campo transdisciplinar que envolve todas as ciências humanas e sociais e da educação, assumindo paradigmas de análise que derivam do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do construtivismo, entre outros. Na investigação qualitativa é imperioso a seleção de um *focus-group*, que sirva de estudo, para a recolha de dados, aplicação de questionários e entrevistas, registo áudio ou vídeo e outras técnicas de observação relevantes para a investigação.

Nesta investigação, é nosso objetivo aferir o grau de proficiência linguística que o processo de RVCC tem nos adultos que frequentam este tipo de formação ao longo da vida não descurando que, além desta vertente, a ela está associada a questão da leitura e da escrita, bem como os hábitos desenvolvidos, antes e após o processo. Neste sentido, não podemos deixar de referir Giasson (1993), Sardinha (2005) ou Cruz (2007), entre outros, que apontam um conjunto de métodos, associados à leitura, encontrando-se os mesmos em permanente dialética com as capacidades metacognitivas, aliás, essenciais para a compreensão do texto.

Até um passado recente, os CNO's tiveram uma grande procura por parte de uma percentagem considerável de portugueses que pretendiam aumentar as suas qualificações por terem níveis escolares incompletos. No entanto, será que o aumento de qualificações acompanha o aumento dos níveis de literacia e da proficiência linguística dos adultos? Tal como referimos e, sendo a literacia, num sentido lato, a capacidade de compreender e analisar criticamente a realidade não se limitando o seu sentido concetual a saber ler e escrever, mas alargando-se a outros domínios não menos importantes (sobretudo a leitura, a escrita e a numeracia), urge questionar a sua viabilidade e proficuidade na capacidade de entendimento das capacidades linguísticas dos adultos que frequentaram o processo de RVCC. Na realidade, os CNO's emergiram no seio de recentes políticas de Educação e Formação de Adultos, na última década, como consequência da valorização das aprendizagens experienciais decorrentes dos mais variados contextos de vida, tendo como objetivo a redução de défices significativos de qualificações escolares e profissionais da população portuguesa, impedindo a implementação de uma cultura de inserção social e de valorização escolar e profissional. De facto, após vários anos de preocupações constantes nesta área e de várias políticas que se destinavam a aumentar a escolaridade da população, atualmente a realidade portuguesa afasta-se da europeia: “numa Europa em que 12 anos de escolaridade e formação se vai tornando norma, mais de 2/3 da população adulta portuguesa, cujo nível de aproveitamento escolar não ultrapassa os 6 anos, desenham um quadro social preocupante.” (Melo, 2001: 120).

Almeida (2003) conduziu um estudo onde constata que as principais mudanças holísticas no indivíduo se relacionam com as mudanças em torno da valorização pessoal, aumento da autoestima, motivação para integração em futuras ações de formação. Trata-se, pois, “de um processo bastante enriquecedor e que proporciona uma melhoria nomeadamente a nível intrapessoal, da qualidade de vida do sujeito, dando-lhe a possibilidade de ir sempre mais além” (Almeida, 2003: 196). Em 2004, foi elaborado um outro estudo conduzido pelo CIDEDEC, com vista a demonstrar o impacto do processo de RVCC ao nível formativo dos adultos, tendo-se concluído que “13% dos adultos inquiridos prosseguiram estudos no âmbito do sistema do ensino regular, tratando-se maioritariamente de mulheres e jovens que já tinham frequentado o 3º ciclo do Ensino Básico, trabalhadores por conta de outrem e com situação profissional mais favorável do que a média da amostra respondente” (CIDEDEC, 2004: 61). Estas conclusões corroboram o estudo de Carneiro (2009c: 45) que, baseando-se em factos apontados pela OCDE, refere que “o crescimento do PIB em Portugal poderia ter sido em

média mais elevado, entre os anos 70 e 90, se os nossos níveis de escolaridade estivessem equiparados à média da OCDE”. Opinião semelhante tem o estudo conduzido pelo CNE (2011), apontando que a última década é a perscrutora da grande alteração das habilitações da população portuguesa, que as viu aumentadas, sobretudo no ensino básico: “ o grupo que tem como habilitação máxima o 1º e o 2º ciclo do ensino básico decresceu de 55% para 40,6%, enquanto os detentores de 3º ciclo do ensino básico evoluíram de 14,5% para 22,2%” (CNE, 2011:20). Estes estudos comprovam os efeitos positivos do processo de RVCC na vida das pessoas, a vários graus, não podendo descurar os efeitos que este tem a nível psicológico, refletindo-se, indubitavelmente, a nível escolar e profissional.

A nossa investigação incide nestes pontos. Pretendemos contribuir para mais um esforço de investigação a inscrever-se nesta linha de pesquisa. Além do mais, o nosso envolvimento neste projeto de certificação, como formadora, desde maio de 2005 a dezembro de 2008 e como profissional de RVC, de janeiro de 2009 a dezembro de 2011, permitiu-nos um contacto muito próximo com os adultos com quem trabalhamos, facto que terá contribuído para nos apoderarmos de uma visão privilegiada desta modalidade de formação, nomeadamente a emergência do interesse exploratório que este processo tem na vida das pessoas que precocemente abandonaram a escola, mas que a dado momento das suas vidas tiveram a coragem e ousadia de quererem ver as suas competências e percursos de vida certificados. Sustentamos as hipóteses de que a frequência do processo de RVCC, enquanto modalidade de educação e formação de adultos, fomenta uma maior predisposição para a participação ativa dos indivíduos no mercado de trabalho, na vida laboral, em ações de formação que promovam a aquisição e melhoria das competências pessoais e profissionais. Estas posições, na nossa perspectiva, ancoram no impacto que este processo tem na vida das pessoas e nas competências e aptidões desenvolvidas, ao nível linguístico. Abordado numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong*) e em todos os domínios da vida (*lifewide*), os indivíduos tornam-se seres ativos, participativos e responsáveis da sua formação e auto-aprendizagem.

Entendemos que a análise das competências linguísticas desenvolvidas após a frequência do processo de RVCC pode ser considerada uma investigação, em virtude de contribuir para a melhoria das competências de literacia da leitura e da escrita, num contexto social e profissional. A utilização dos métodos analíticos na investigação experimental, ou neste caso quase-experimental, pressupõe a observação de fenómenos, de uma amostragem, da formulação de hipóteses explicativas que corroborem as teorias iniciais, bem como a verificação ou rejeição das hipóteses iniciais.

3.1 - Objetivos gerais e específicos da investigação

Com esta investigação, pretendemos, em termos gerais, averiguar e confirmar as potenciais implicações que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem na vida das pessoas e, de sobremaneira, corroborar a proficiência linguística dos adultos implicados neste tipo de educação e formação de adultos. Assim, com esta investigação, pretendemos atingir, especificamente, os seguintes objetivos:

- ii) compreender as causas que levaram os adultos a frequentar este tipo de formação;
- iii) entender os motivos que levaram os adultos frequentadores deste tipo de formação a terem deixado de estudar a montante;
- iv) analisar os principais projetos de aprendizagem ao longo a vida que estes adultos vão construindo como forma de construção pessoal;
- v) avaliar a capacidade do processo RVCC na proficiência linguística dos adultos intervenientes.

3.2 - População e Amostra

A população a investigar é constituída por sessenta adultos que se inscreveram no CNO em que desenvolvemos a nossa investigação e onde frequentaram o processo de RVCC. Sendo nosso objetivo construir uma amostra o mais representativa possível, em termos de hábitos de leitura e de escrita, estratos sociais e experiências ao longo da vida, não nos confinámos, apenas, à sede do CNO, tendo também sido selecionados grupos fora da sede. Funcionando estes em regime de itinerância, os adultos são assim oriundos de vários grupos da Guarda, Bendada, Sabugal, Celorico da Beira e Figueira de Castelo Rodrigo. No total de 60 adultos, 27 são do sexo feminino, correspondendo a um universo de 45% e 33 são do sexo masculino, correspondendo a 55%, sendo a média de idades de 50 anos. São oriundos de vários estratos sociais, tendo tido, ao longo da vida, profissões muito distintas. No momento da investigação, a maioria encontra-se desempregada, sendo todos de nacionalidade portuguesa.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas



Figura 7 - Mapa Administrativo do Distrito da Guarda

Um dos grupos, onde aplicámos os nossos inquéritos, funcionou na Guarda, no CNO onde desenvolvemos a nossa atividade. Enquanto capital de distrito, tem uma dimensão média composta por 52 freguesias rurais e 3 urbanas, ladeada por três bacias hidrográficas: o Mondego, o Zêzere e o Côa. É uma região fortemente afetada pela desertificação, com uma área geográfica muito dispersa e baixa densidade populacional, apresentando 42 541 habitantes (INE, Censos, 2011). Trata-se de uma região bastante afetada pelo desemprego e baixas qualificações (cf. tabela 11). No que respeita ao desemprego, a Guarda é o concelho mais atingido, por aí se concentrar o maior índice populacional, incidindo a maior taxa na faixa etária dos 35 aos 54 anos.

Tabela 11 - Desemprego registado em quatro concelhos do distrito da Guarda segundo o grupo etário em setembro de 2011 e julho 2012

Concelho	setembro 2011				junho 2012			
	Grupo etário < 25 anos	Grupo etário 25-34 anos	Grupo etário 35-54 anos	Grupo etário 55 anos e +	Grupo etário < 25 anos	Grupo etário 25-34 anos	Grupo etário 35-54 anos	Grupo etário 55 anos e +
Guarda	247	597	1 128	394	324	693	1 216	400
Celorico da Beira	50	95	147	74	69	98	181	97
Figueira de Castelo Rodrigo	25	51	85	23	42	80	109	27
Sabugal	25	69	110	50	72	100	159	44

Fonte: IEFP (www.iefp.pt), acedido a 3 de Agosto de 2012

Desde setembro de 2011, altura em que iniciámos o nosso estudo empírico, até aos últimos dados estatísticos disponíveis, datados de julho de 2012, assistimos a um aumento do desemprego, atingindo, maioritariamente, a faixa etária dos 35-54 anos, seguida dos 25-34 anos. Esta predominância mantém-se nos quatro concelhos analisados, em ambos os itens, por ser nestas faixas que se verifica a maior incidência. Desde setembro de 2011, assistimos a um aumento do desemprego, sendo atingidos, maioritariamente, os possuidores do 3º ciclo do ensino básico e as mulheres. É na sede de distrito que a incidência é maior.

Tabela 12 - Nível de escolaridade nos quatro concelhos do distrito da Guarda, segundo a escolaridade em setembro de 2011 e junho de 2012

Concelho	setembro 2011					junho 2012				
	Nível de ensino < 1º ciclo do EB	Nível de ensino 1º ciclo do EB	Nível de ensino 2º ciclo do EB	Nível de ensino 3º ciclo do EB	Nível de ensino secundário	Nível de ensino < 1º ciclo do EB	Nível de ensino 1º ciclo do EB	Nível de ensino 2º ciclo do EB	Nível de ensino 3º ciclo do EB	Nível de ensino secundário
Guarda	86	335	206	810	532	102	336	226	889	660
Celorico da Beira	33	101	42	91	58	44	102	32	145	80
Figueira de Castelo Rodrigo	8	42	35	42	34	25	52	45	67	48
Sabugal	22	61	26	77	53	51	68	41	102	70

Fonte: IEFP(www.iefp.pt), acedido a 3 de Agosto de 2012

Verificamos que a predominância das qualificações escolares incide no 3º ciclo do ensino básico. Segundo os censos de 2011, cerca de 5,5% da população residente no concelho da Guarda não possuía qualquer grau de ensino. O concelho que apresentava maior incidência da população sem grau de ensino era o concelho de Figueira de Castelo Rodrigo, com 39%.

Tabela 13 - Comparação do número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego do IEFP, por sexo entre setembro de 2011 e junho de 2012

Concelho	setembro 2011		Junho 2012	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Guarda	124	256	91	113
Celorico da Beira	20	25	14	19
Figueira de Castelo Rodrigo	13	15	10	8
Sabugal	19	21	19	21

Fonte: IEFP(www.iefp.pt), acedido a 3 de Agosto de 2012

O concelho do Sabugal tem uma área de 827,80 Km², ocupando uma densidade populacional bastante extensa que confina com a fronteira espanhola. Com base nos últimos censos, este concelho apresentava um total populacional de 12 544 habitantes distribuídos por 40 freguesias, estando a Bendada incluída nestas freguesias. A atividade comercial mais importante é a agro-indústria e a construção. Grande parte da população dedica-se ao setor primário, seguido do secundário. Trata-se de uma zona muito afetada pela emigração que teima em imperar desde os anos 60, facto que afeta fortemente a dinâmica da região. A freguesia da Bendada pertence a este concelho e tem uma área 36,04 km². A população dedica-se sobretudo ao setor primário, serviços e indústria transformadora. A população apresenta baixa escolaridade e pouca qualificação.

O concelho de Figueira de Castelo Rodrigo encontra-se localizado a nordeste do distrito da Guarda, em pleno coração da região do Riba Côa, sendo constituído por 17 freguesias e, ocupando uma área de 508,57 km². O setor económico predominante é o primário e, segundo os censos de 2011, a sua população era de 6 260 habitantes, sendo a maior incidência na faixa etária entre os 25-64 anos (INE, Censos, 2011).

A vila de Celorico da Beira, segundo os censos de 2011 (INE, Censos, 2011), apresentava uma população de 7 693 habitantes, distribuídos por 21 freguesias. É banhada pelo rio Mondego, sendo o setor primário a principal atividade económica do concelho. Praticada por uma mão-de-obra sem qualificações e na grande maioria envelhecida, ao nível urbano são os serviços e o comércio que detêm o maior número de emprego. A construção também foi, durante muitos anos, um importante motor económico da região, mas, presentemente, a maior contribuinte do desemprego na região.

3.3.- O IEFP

O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP) foi criado com a publicação do Decreto-lei nº 519-A2/79, de 29 de dezembro, resultando da fusão de dois organismos estatais e dedicando-se aos domínios do emprego e da formação profissional. Porém a sua origem ascende a 1962, podendo verificarmos que a génese remonta aos anos 30¹⁰⁷, na tentativa de fazer face ao desemprego decorrente da crise económica dessa década. A sua principal missão é a criação e promoção do emprego e das qualificações. Internamente, apresenta um organograma extenso: tem cinco Delegações Regionais (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve), enquadram 81 centros de Emprego, 28 Centros de Formação Profissional de Gestão Direta, cinco Centros de Emprego e Formação Profissional,

¹⁰⁷ Após análise sociológica, foi criado o **Comissariado e o Fundo de Desemprego** em 1932 (Decreto-Lei 21 699) sob tutela do Ministério das Obras Públicas, com uma filosofia de ação claramente defensiva perante a situação que se vivia, pensando no contexto económico-social como sendo transitório. Também este organismo foi criado com uma temporalidade temporária, devendo ser extinta pelo Governo, quando o estado de crise assim o demonstrasse. Mais tarde nos anos 60, mais precisamente em 1962, foi criado o **Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra - FMDO** (Decreto Lei n.º44 506, de 10 de agosto de 1962), altura em que Portugal se encontrava em plena reestruturação industrial, com a maioria da população possuidora de ínfimas qualificações escolares. A sua criação visou sobretudo “a atribuição de pensões de reforma ou invalidez, e subsídios temporários de desemprego ao pessoal operário, até serem admitidos nas empresas reorganizadas ou nas novas indústrias” (www.iefp.pt, acedido a 1 de Agosto de 2012), mas o problema das qualificações atormentava o país tornando-o num território mal visto pela comunidade internacional, assim com o intuito de reclassificar o pessoal operário e dar-lhes formação profissional adequada de forma a poderem ser admitidos nas novas indústrias, foi criado o **Instituto de Formação Profissional Acelerada - IFPA** (Decreto Lei n.º44 538, de 23 de agosto de 1962). Este organismo formou monitores e trabalhadores qualificados, tendo sido o Centro de Formação Profissional Acelerada de Xabregas, o primeiro o ser criado, é então implementado o Sistema de Formação Profissional Acelerada ou Formação Profissional para Adultos, tendo como objetivo a qualificação de trabalhadores, num curto período de tempo (4 a 8 meses), em profissões integradas em áreas prioritárias como, por exemplo, construção civil, madeiras, eletricidade e metalomecânica; pretendia-se promover uma reconversão dos trabalhadores em situação de desemprego e, de certa maneira, evitar a emigração que levava consigo mão-de-obra vital para o avanço económico de Portugal. Assim e, deste modo, é criado, em 1965, com o Decreto-Lei nº 42731, de 9 de Dezembro, o **Serviço Nacional de Emprego (SNE)**, com a missão de organizar o mercado de emprego que correspondesse às necessidades estruturais e económicas, da época e elaborar o Catálogo Nacional das Profissões (CNP) para posterior conceção dos Serviços de Colocação e Orientação Profissional. Os anos 70, do século XX, foram um pouco revolucionários, em termos reformulação das tradicionais barreiras, entre educação, formação e trabalho, assistindo-se a uma crescente difusão das teses que defendiam que as qualificações não se podiam continuar a obter com base nos modelos clássicos; com a Revolução de 1974, o Ministério das Corporações e Previdência Social passa a designar-se Ministério do Trabalho e é dotado de uma nova estrutura, ficando o Fundo de Desemprego sob a sua tutela, são ainda criadas as Secretarias de Estado do Trabalho, do Emprego e da Emigração; o IEFP, IP, tal como o conhecemos hoje, é criado em 1979. Mas, é somente nos anos 80, que a estrutura orgânica sofre a maior remodelação: apresenta uma gestão tripartida e descentralizada, em delegações; a última grande remodelação orgânica que o IEFP, IP sofreu foi com o Decreto-Lei n.º 213/2007, de 29 de Maio, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 157/2009, de 10 de Julho, visando alterações significativas na estrutura e organização internas, racionalizando o emprego de recursos e garantindo ganhos de eficiência e eficácia, mas sem alterar a estrutura tripartida e descentralizada; a Portaria n.º 637/2007, de 30 de Maio, publicada no seguimento daquele diploma e republicada pela Portaria n.º 570/2009, de 29 de Maio, aprova os Estatutos do IEFP, IP, reforçando a orgânica e as competências.

um Centro de Reabilitação Profissional, contando, ainda, com uma rede de centros de Gestão Participada.

O Centro de Emprego e Formação Profissional da Guarda insere-se na Delegação Regional do Centro, encontrando-se inserido na NUT III - Beira Interior Norte, sendo um dos cinco centros mistos a nível nacional. Abrange uma ampla região com 150 freguesias correspondentes a seis concelhos (Guarda, Celorico da Beira, Manteigas, Sabugal, Aguiar da Beira e Fornos de Algodres). Entrou em funcionamento em 1980 e, na parte da formação, está atualmente vocacionado para as áreas de Construção Civil e Engenharia Civil, Eletricidade e Eletrónica, Comércio, Floricultura e Jardinagem, Cuidados de Beleza, Materiais (Indústria da Madeira, Cortiça, Papel, Plástico Vidros e Outros), Metalurgia e Metalomecânica, Reparação e Manutenção de Veículos, Indústria do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro, Hotelaria e Restauração, Turismo e Lazer, Ciências Informáticas, Trabalho Social e Orientação, Serviços de Apoio a Crianças e Jovens. O CEFP da Guarda promove, ainda, áreas profissionais de RVCC PRO (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em áreas Profissionais), nomeadamente na Construção Civil, no perfil profissional de Canalizador, nível 2; Serviços de Apoio a Crianças e Jovens, em dois perfis profissionais: Acompanhante de Crianças, nível 2 e Técnico de Ação Educativa, nível 3; Eletricidade de Instalações, nível 2. Este tipo de formação permite o acesso a um CAP (Carteira ou Certificado de Aptidão Profissional) criado pela publicação do Decreto-Lei n.º 92/2011, de 27 de julho, com o intuito de simplificar o acesso a profissões e atividades regulamentadas. O processo é desenvolvido da mesma forma que é desenvolvido o processo escolar, baseando-se num conjunto de sessões, durante as quais o candidato é apoiado pelo profissional e tutor na desocultação das competências a nível profissional, na recolha de evidências que as comprovem, bem como na demonstração, tendo como base o referencial de competências-chave e um *Kit* de competências produzido e específico, para cada profissão, seguindo-se uma validação das competências que o candidato revela possuir para, num momento final, se seguir a certificação final, que pode ser total ou parcial, e emissão de um certificado e respetivo diploma.

A área de intervenção do CEFP da Guarda mostra características de interioridade, tendo uma área geográfica muito dispersa, com baixa densidade populacional com tendência para a desertificação e população envelhecida, pelo que as taxas de analfabetismo são elevadas. A população dedica-se, sobretudo, ao setor primário, revelando as baixas qualificações. Acresce, ainda, referir que é uma zona com diminuídos níveis de industrialização, extremamente enfraquecidos nos últimos anos, onde predomina a pequena e média empresa familiar, revelando os trabalhadores baixos níveis de escolaridade e de qualificação, refletindo-se no tipo de trabalho que é pouco competitivo e tradicional, apesar de existirem potenciais naturais, paisagísticos, património histórico, arquitetónico e cultural, não havendo aproveitamento turístico ou comercial destas potencialidades mercantis, obrigando, atualmente, a um aumento do surto da emigração.

3.4 - Descrição e justificação dos meios utilizados

Para a realização da nossa investigação, optámos por uma só técnica, ou instrumento de recolha de dados: o inquérito por questionário. Em nossa opinião, tem como principal objetivo analisar e caracterizar a situação dos adultos que procuraram e almejam, no processo de RVCC, uma forma de serem reconhecidas as competências e experiências adquiridas ao longo da vida e nunca antes reconhecidas. Decidimos dividir o presente estudo em dois momentos decisivos, através da aplicação de dois tipos de questionários distintos, de forma a podermos aferir distintos parâmetros. Estes adultos foram, na sua maioria, acompanhados pela profissional desta investigação, permitindo que todos os documentos fossem aplicados e recolhidos pela própria, à exceção de um grupo usado para o estudo, que viu as sessões de reconhecimento serem conduzidas por outra profissional de RVCC. Não obstante, o rigor metodológico ou os objetivos inicialmente delineados não ficaram de nenhuma maneira comprometidos. Sempre se seguiu a mesma estratégia em todos os casos e todos os grupos, sendo que a aplicação dos inquéritos, preenchimento dos mesmos e recolha da informação foram pautados pelos mesmos princípios de rigor.

Na elaboração dos inquéritos houve uma recorrente preocupação na utilização do tipo de linguagem, adequada, assim, ao nível de escolaridade dos adultos inquiridos e à faixa etária bastante heterogénea dos mesmos. O trabalho exploratório dividiu-se em dois momentos chave, com dois estudos: numa primeira fase, pretendendo-se caracterizar o público-alvo a vários níveis, optou-se por duas aplicações de inquéritos distintas; a segunda fase dividiu-se em outros dois momentos. Um primeiro, na fase anterior ao início do reconhecimento, onde seria preenchido o inquérito para aferir o nível de literacia do adulto (anexo II) e, no segundo momento, aplicou-se o mesmo inquérito, mas após o reconhecimento, onde o adulto já portador de outras competências deveria evidenciá-las e revelar a sua progressão em termos linguísticos. Os inquéritos iniciais e finais foram aplicados pela própria profissional de RVCC, sendo que os inquéritos intermédios foram aplicados pela profissional e por formadores, dos grupos, das áreas de LC e de MV, na sua última sessão de reconhecimento e na última sessão de formação complementar, com o grupo.

Assim, a recolha de informação foi efetuada a partir de três instrumentos essenciais que serviram de suporte à análise a este estudo: inquérito inicial de caracterização sociodemográfica e escolar (Anexo I); inquérito final de caracterização sociodemográfica para aferir o grau de satisfação e de alteração de hábitos antes e após processo (Anexo II); inquérito de medição do nível de literacia dos adultos (Anexo III).

O inquérito por questionário constitui uma das técnicas de recolha de dados, quiçá a mais utilizada no âmbito da investigação, tendo assumido uma gradual importância. Segundo Ferreira (2001: 167) “é a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade”. O inquérito não assume uma mera constatação de uma série de formulações e inquirições iniciais, mas pretende analisar e constatar a veracidade das questões e “suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Matalon & Ghiglione, 1997: 2)

3.4.1- Inquérito inicial e final de caracterização sociodemográfica e escolar

Numa primeira fase, ou para a concretização de um primeiro estudo, elaborou-se um inquérito inicial (Anexo I), composto por 26 questões, na sua maioria fechados, podendo, contudo, haver a possibilidade de 4 delas serem abertas (vide Anexo I). Tivemos algumas preocupações na sua elaboração, seguindo-se as instruções de Bell (1997), em que o questionário tivesse instruções de preenchimento, quadrados visíveis para tal e que as perguntas fossem estruturadas, sequenciais e espaçadas. Pretendemos caracterizar escolar, social e profissionalmente os adultos e, ainda, medir, em termos comparativos, antes processo, os hábitos de literacia dos mesmos. Tentámos abranger os vários campos, para que a caracterização pudesse ser o mais exaustiva possível. Os adultos teriam de preencher os dados pessoais, relativamente à idade, ao sexo, à escolaridade, ao local de residência, à situação profissional, ao tempo de experiência laboral, à escolaridade dos pais, aos motivos de abandono da escola, aos motivos da inscrição no CNO, aos hábitos de literacia, aquando da entrada no CNO. Baseámo-nos na vasta literatura existente acerca deste assunto. Para a elaboração do inquérito final, de caracterização sociodemográfica, para a aferição da alteração dos hábitos dos adultos, em termos de leitura, escrita e computador, aplicámos um outro inquérito (Anexo II). Na fase final do processo, pretendendo avaliar a importância que o processo de RVCC teve na vida das pessoas, os impactos a nível escolar, profissional e social, este inquérito foi construído nos mesmos moldes do anterior, seguindo os mesmos critérios de rigor e a mesma estrutura, para que os adultos, no momento do preenchimento, reconhecessem a estrutura, facilitando o registo das informações. Este era composto por um maior número de questões. Estando nós, numa fase final do processo, quisemos abranger o maior número de questões pertinentes para este estudo. Assim, contemplámos 32 questões fechadas, podendo, à semelhança do questionário anterior, possibilitar a resposta aberta em duas questões.

3.4.2 - Inquérito de medição do nível de literacia dos adultos

O inquérito aplicado na fase intermédia do processo (Anexo III), em duas fases distintas do mesmo (antes de reconhecimento e após reconhecimento, na fase ulterior à formação complementar), foi pensado desta forma por considerarmos ser o mais viável para medir o nível de literacia dos adultos. O inquérito teria de ser preenchido numa fase em que o adulto ainda não tivesse tomado contacto com o referencial ou com outro qualquer documento identificativo do reconhecimento de competências. Apenas se serviria dos saberes pessoais, profissionais e sociais intrínsecos, tal como prevê a fase de reconhecimento do processo de RVCC. Numa segunda fase, o adulto preencheria o mesmo questionário, sendo, nesta fase, já portador da maioria das competências essenciais, para que pudesse responder com sucesso às questões. Este questionário era composto por quatro níveis, correspondendo aos níveis de literacia previstos por Benavente *et alii* (1996). Todas as questões eram de perguntas abertas: no primeiro nível, havia sete questões; no nível 2, quatro questões; seis questões no nível 3 e o nível 4 era composto por seis questões. Pretendia-se aferir, com estes inquéritos, os níveis de literacia dos adultos intervenientes. Para a sua elaboração, tivemos como base os inquéritos aplicados por Benavente *et alii* (1996). Com grandes alterações, partimos dos referenciais aplicados aos adultos, adaptando alguns dos exercícios que os formadores propunham nas sessões de reconhecimento de MV e LC para desocultação de competências. Optámos por esta estratégia por uma questão de interpretação por parte dos adultos. Considerámos que seria mais fácil interpretar as questões se partíssemos de um documento já reconhecido, apresentado pelos formadores e trabalhado ao longo das sessões. Construámos os exercícios destinados a medir o nível de literacia da escrita e da leitura, mas pretendendo aferir o contributo do processo para a proficiência linguística dos adultos. Optámos por inserir questões de MV, por considerarmos esta área bastante sensível ao tema da interpretação e à redutora proficiência linguística, sendo uma das causas do insucesso na atribuição das respostas.

3.5 - Análise e tratamento de dados

Os dados recolhidos e anteriormente descritos foram submetidos a um processo de tratamento quantitativo, tendo-se recorrido a análises estatísticas de tipo descritivo, usando, para o efeito, o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

O inquérito aplicado no início do processo destinou-se a caracterizar, de modo sociodemográfico, a população que serviu de amostra, para este estudo. No final do processo, foi aplicado um outro inquérito elaborado nos mesmos moldes, mas com novas questões que decidimos inserir, pelo facto de os adultos se encontrarem noutra fase de certificação. Porém, estes dois inquéritos, por terem sido aplicados à mesma população, serviram de base ao estudo 1. Assim, decidimos comparar os resultados obtidos entre uma fase e a outra e pretendemos mostrar que a frequência do processo de RVCC foi profícuo, em termos de aquisição de competências, sobretudo na obtenção de hábitos de leitura e de escrita. Existem muitos testes associados a este tipo de investigação que podem comprovar ou infirmar as hipóteses iniciais. Neste caso, optámos por aplicar dois tipos de teste: o de McNemar e o de Wilcoxon.

Para comprovarmos esta teoria, decidimos aplicar um teste que confirmasse. Seleccionámos o teste de McNemar que foi aplicado ao tratamento de dados dos inquéritos de caracterização sociodemográfica. Pretendemos mostrar, a partir da mesma amostra, a significância da mudança, entre o «antes» e o «depois» da frequência do processo de RVCC. Para tal, utilizámos o próprio controlo de cada indivíduo, fazendo depois a respetiva mensuração. O teste de Wilcoxon ou Wilcoxon Signed Rank Test (teste dos sinais) foi usado noutra contexto para aferir a progressão registada dos nossos adultos que frequentaram o processo de RVCC. Foi possível a sua aplicação por se tratar de duas situações experimentais, com os mesmos sujeitos emparelhados. Esta análise não seria possível se tivéssemos optado por duas amostras distintas, pois era objetivo registar as alterações, registadas no mesmo indivíduo, ao nível da literacia após frequência do processo de RVCC.

Para a análise de conteúdo, da informação recolhida nas perguntas abertas, do questionário de medição dos níveis de literacia, tivemos de proceder à sua correção de forma rigorosa, categorizar as rubricas significativas e portadoras de importância para este estudo. Após correção, submetemos estes inquéritos ao tratamento estatístico por SPSS para obtermos as correlações que delineámos e respostas às hipóteses, inicialmente, formuladas. Os resultados obtidos inserem-se num tipo de análise não paramétrica, onde se considera que certos resultados são superiores ou inferiores a outros (ao contrário dos testes paramétricos). Neste caso, não vamos obter uma fiabilidade completa, pois existe uma percentagem de erro padrão. Nesta escolha, estamos conscientes de que existem vantagens e esta estatística não paramétrica é de distribuição livre, pois apenas se exige que os dados sejam ordenáveis, permitindo uma panóplia de testes e de averiguações. Por outro lado, são rápidos no tratamento de dados, quando se trata de pequenas amostras. Contudo, a opção tem

desvantagens e uma, por nós encontrada, diz respeito às hipóteses testadas que, aliás, neste tipo de testes podem ser menos específicas. Temos consciência de que poderíamos ter utilizado muitos outros testes para confirmar os nossos resultados, mas a nossa opção por estes deveu-se ao tipo de amostra que possuíamos, às hipóteses por nós delineadas e ao tipo de estudo que pretendíamos realizar.

Num último momento, procederemos à apresentação e discussão dos dados obtidos, a partir dos testes, onde trataremos as informações recolhidas, para, por fim, apresentarmos as respetivas conclusões (Cf. Capítulo IV).

Capítulo 4

Discussão dos Resultados

*Segue o teu destino,
Rega as tuas plantas,
Ama as tuas rosas.
O resto é a sombra
De árvores alheias (...)*

Ricardo Reis, *Odes*

Serão apresentados, neste capítulo, os resultados do estudo que foi descrito no capítulo anterior. A análise desses resultados está dividida em dois momentos, sendo que um dos objetivos por nós delineado para a definição dos objetivos desta investigação se prende com as diretrizes tomadas em termos de políticas educativas. Nas últimas décadas, com a necessidade da educação formal e a valorização das aprendizagens não formais e informais, parte destas políticas educativas referem-se a programas criados para o aumento da escolaridade da população ativa, detentora de saberes, aptidões e competências que o sistema regular não reconhece, mas que o sistema de reconhecimento e validação de competências autentica e aceita, enquanto medida essencial para reduzir os défices das qualificações escolares e profissionais.

4 - Caracterização dos adultos que frequentaram o processo de RVCC - Estudo 1

4.1 - Caracterização sociodemográfica

A população que frequentou o processo de RVCC foi maioritariamente adulta, como se pode comprovar através do gráfico nº 6. As idades encontram-se compreendidas entre os 18 e os 65 anos, sendo que a média de idades se situa nos 50 anos, predominando a faixa etária dos 46 aos 55 anos, com 45%. Verifica-se, ainda, que os adultos têm idades compreendidas entre os 56 e os 65 anos, 31,6%, correspondendo a 19 dos adultos que compõem a amostra e seguindo-se 13,3% dos adultos que apresentam idades entre os 36 e os 45 anos. Somente cerca de 10% dos inquiridos apresentam idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos e entre os 15 e os 25 anos. É, ainda, de referir que a maior incidência etária desta amostra se situa na população adulta, portadora de um grande número de competências, mas que, por diversas razões, viram os seus percursos escolares interrompidos. É também nesta faixa etária que se regista a maior incidência de adultos afetados pelo desemprego.

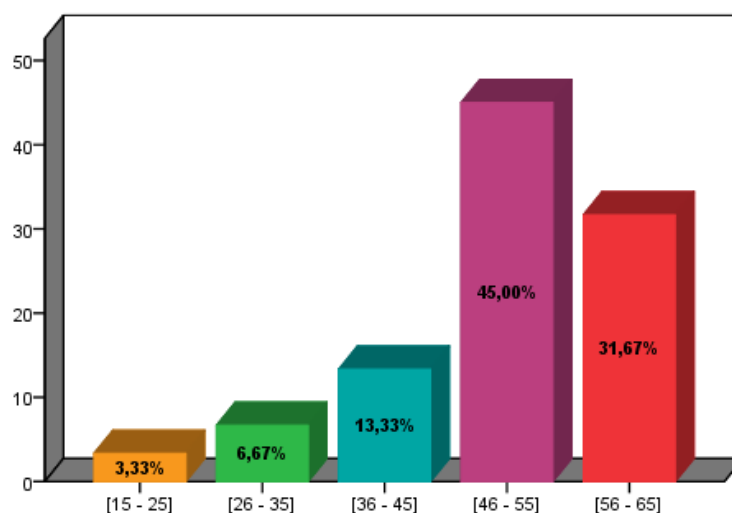


Gráfico 6 - Faixa etária dos adultos inquiridos

A amostra desta investigação é composta por 60 indivíduos, como anteriormente referimos, membros de ambos os sexos, com predominância pelo género masculino, 33 adultos (55%), por oposição a 27 mulheres, correspondendo a um universo percentual de 45%.

Tabela 14 - Distribuição dos inquiridos em função do sexo

Sexo	n	%
Feminino	27	45,0
Masculino	33	55,0
Total	60	100,0

A maioria da amostra é casada, com uma representatividade de 75%, seguida dos solteiros que ocupam 11,6% dos inquiridos, os viúvos e outros ocupam ambos 1,76%, correspondendo cada um a 1 indivíduo respetivamente.

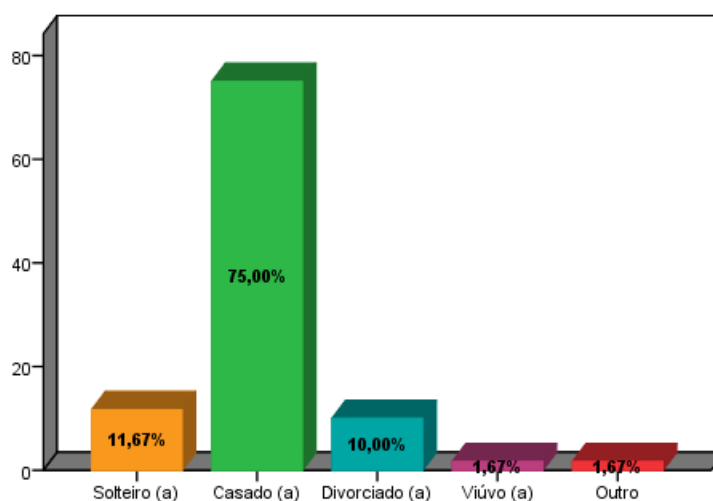


Gráfico 7 - Estado civil dos inquiridos

Os indivíduos certificados encontram-se sobretudo na situação de inativos, face ao emprego, encontrando-se desempregados há mais de um ano e representando 48,3% da amostra. São, por isso, desempregados de longa duração. Assim, 25% dos adultos encontra-se na mesma situação de inativos, mas somente há um ano, sendo que a percentagem dos adultos ativos, empregados por conta de outrem, representa 8,3%, abrangendo quatro dos adultos. A situação de “outro” representa 15% das respostas. Nesta situação inserem-se todos os adultos domésticos a realizarem um CEI (Contrato Emprego Inserção) ou com trabalhos esporádicos, mas sem efetuarem descontos legais para a Segurança Social.

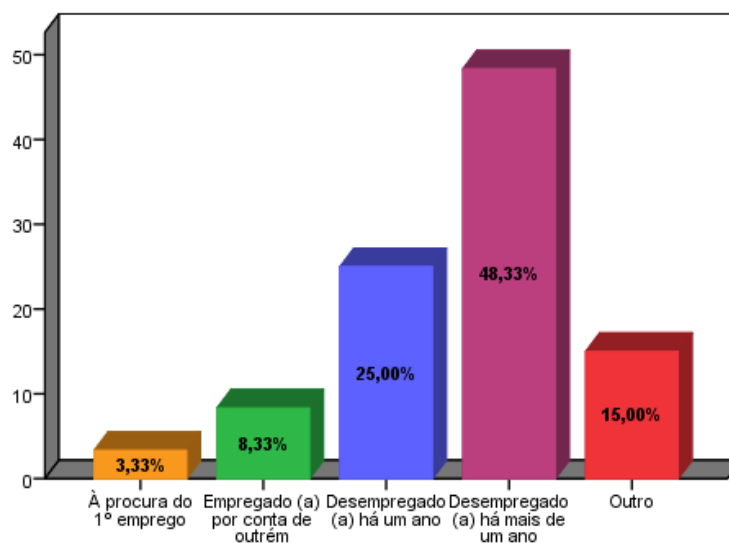


Gráfico 8 - Distribuição dos adultos certificados por situação face ao emprego

Esta situação de desemprego, sobretudo aquele que se prolonga por um período superior a um ano (48,3%), é a mais significativa. É também o que atinge a maioria da população, sendo este um dos motivos que levou os adultos até ao CNO, na tentativa de adquirirem novas ferramentas que os ajudem a enfrentar a frágil situação laboral em que se encontram. Razões que, aliás, vão ao encontro do que está representado no gráfico 9 - *Motivações que levaram os adultos ao CNO*. Essas motivações são, sobretudo, de ordem laboral e pessoal. Cerca de 39,3% apontou a situação de desemprego como a causadora da frequência do CNO. A valorização pessoal segue-se na lista de razões, com 30,3%; a situação relacionada com a inserção no mercado de trabalho, com uma amostragem de 12,1% e a obtenção de uma carteira profissional com 9%, a fim de aumentarem as suas habilitações e verem reconhecidas as competências experienciais. É constatável que a difícil situação de desemprego despertou, nos adultos, a necessidade de se adequarem às novas necessidades do mercado de trabalho que exige cada vez mais uma população proactiva e qualificada, para poder fazer face aos constantes desafios do mercado de trabalho, quer em termos profissionais quer formativos. As motivações de ordem pessoal e familiar aparecem em segundo plano. Assim, 4,5% aponta a aquisição de novos conhecimentos para poder acompanhar os filhos na escola; o mesmo valor percentual aponta a progressão na carreira. É de referir que esta razão é uma preocupação gradual nos adultos que compõem a amostra, pois o processo despertou-lhes a responsabilidade e a necessidade de efetuarem um melhor acompanhamento aos filhos, em idade escolar. Também os dotou de uma outra confiança e conhecimentos. Porém, apontamos a segurança do grau adquirido como uma mais-valia que no início não possuíam. Salgado (2010: 14) aponta para um problema geracional, onde há um recorrente «deficit» escolar nas famílias, abrangendo sobretudo famílias com baixos graus de escolarização, originando a desmotivação precoce e o conseqüente abandono escolar. Esta

nova preocupação dos adultos parece consciencializá-los para a ténue existência de um projeto escolar dos filhos, realidade que querem alterar através da escola.

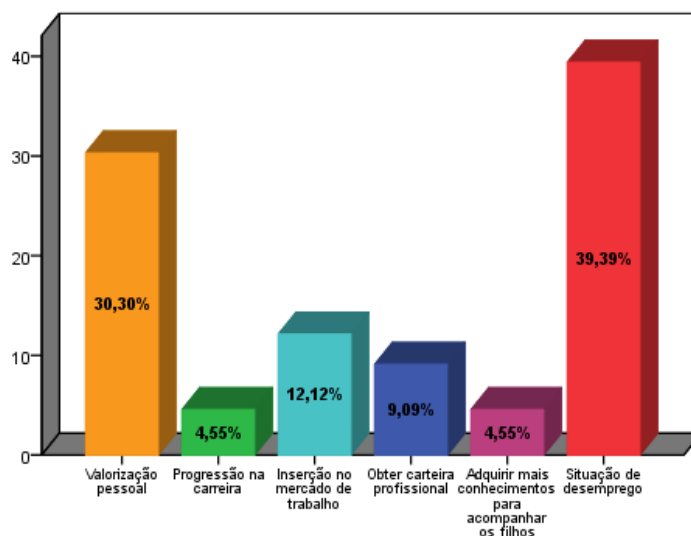


Gráfico 9 - Motivações que levaram os adultos ao CNO.

Entre a maioria dos adultos inquiridos, 50% residia no concelho do Sabugal, conforme se observa no gráfico 10, seguindo-se os concelhos da Guarda e de Figueira de Castelo Rodrigo, com 16,7%, correspondendo a 10 adultos cada. Por último, afigura-se o concelho de Celorico da Beira, com 15%. A distância que separa os concelhos limítrofes do concelho da Guarda, capital de distrito, ainda é considerável. No entanto, estes grupos, como já foi referenciado, funcionavam em regime de itinerância, sendo por isso extensões do CNO.

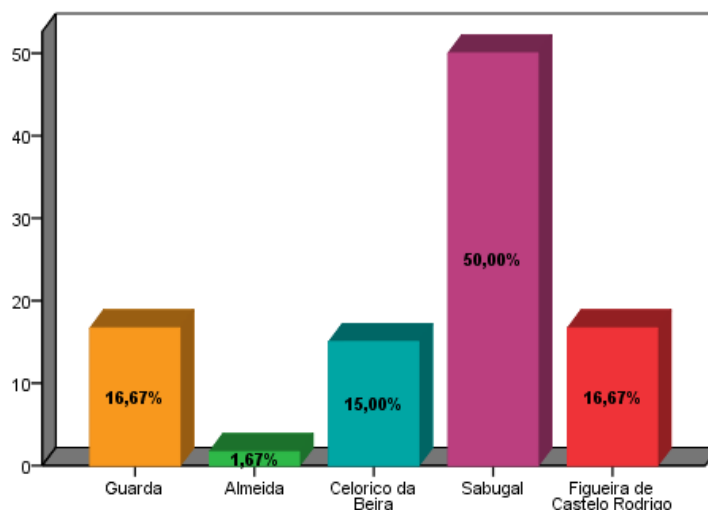


Gráfico 10 - Distribuição dos adultos certificados por residência

A maioria dos adultos certificados revelou ter filhos. A predominância incide nos 2 filhos com 43,3%, seguido de 1 filho com uma resposta percentual de 20%. Com zero filhos, observamos 16,6% e 4 e 3 filhos com 11,6%, 3 6,6%, respetivamente.

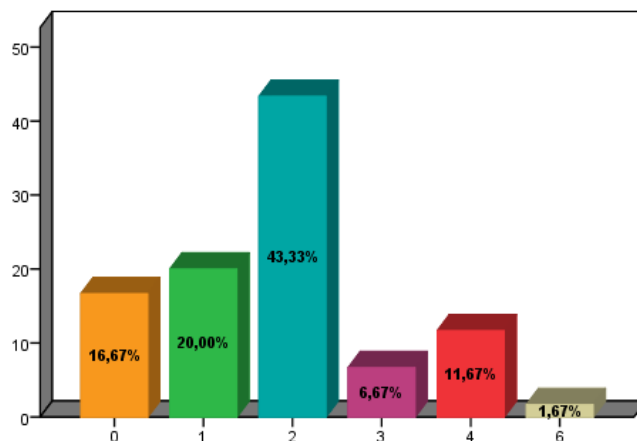


Gráfico 11 - Distribuição do número de filhos por adulto certificado

Na sociedade hodierna é inquestionável a importância das práticas de literacia familiar. Como resultado desta nova consciência, passou a valorizar-se e a existir uma crescente preocupação na promoção de ambientes propícios ao cultivo e desenvolvimento de hábitos literários, desde a terna infância até à idade adulta. Hannon (1999) alerta-nos para esse facto importante, referindo que não é pois de estranhar que crianças que cresçam em ambientes onde os hábitos da literacia familiar sejam promovidos, demonstrarão ser adultos preocupados em dar continuidade a estas práticas. Têm sido conduzidos diversos estudos, orientados no sentido de responder às questões emergentes da literacia familiar, tentando encontrar uma relação entre as práticas familiares de literacia e os conhecimentos das crianças nesta área. A este propósito, recordamos o estudo de Mata (2006), onde a autora conclui que, no global, não estão associados conhecimentos emergentes às práticas de literacia familiar. Porém, constatou que práticas de literacia mais lúdicas, como é o caso da leitura de histórias, estavam associadas às concetualizações sobre a linguagem escrita, isto é, em famílias onde se leem histórias, prover-se-á uma literacia emergente mais evoluída nas crianças. Evidentemente que os adultos certificados, que fazem parte deste estudo, não tiveram este ambiente familiar da promoção da história, mas o facto de terem filhos e estes já estarem a ser alvo de uma outra política educativa de promoção da leitura, no seio da comunidade escolar¹⁰⁸, já terá contribuído para que estes adultos se sintam motivados e direcionados para a leitura e para o desenvolvimento das competências linguísticas.

¹⁰⁸ Neste caso, referimo-nos concretamente ao PNEP, iniciado nos anos letivos de 2006-2007, tendo como objetivo melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e de escrita, nas escolas do 1º ciclo, com idades compreendidas entre os quatro e os oito anos e após os resultados dos estudos internacionais de literacia e da divulgação do PISA. Recorrendo a práticas docentes de ensino da língua direcionadas para tal, surgiu como uma medida destinada a melhorar os desempenhos dos alunos, no que se refere à língua materna e, de acordo com o estabelecido pela União Europeia na Cimeira de

4.2 - Percurso escolar

Em termos de habilitações literárias, aquando da entrada no CNO, a grande maioria dos adultos, tal como se pode aferir na tabela 15, possuía o 4º ano de escolaridade. Independentemente da idade, era o grau académico que predominava, seguindo-se 21,7% dos adultos possuidores do 6º ano. Somente 3,3% detinha o 9º ano incompleto. Em termos de escolaridade incompleta, 1,7% possuía o 5º ano incompleto, valor igual ao 6º, 7º e 8º anos incompletos, 2 adultos possuíam o 7º ano completo e, outros 2 adultos, o 9º ano incompleto. Associando esta análise à idade dos adultos, onde a média se situava nos 50 anos, mas predominando a faixa etária dos 45 aos 65 anos, podemos depreender que é uma população onde ainda a escolaridade obrigatória era apenas do 4º ano, pertencentes, também eles, a progenitores possuidores de ínfimos graus académicos, ou então, analfabetos (cf. tabela 16). Não vendo na escola e na literacia uma necessidade e uma maneira de resposta às exigências da sociedade, muitos dos adultos abandonaram a escola pela necessidade económica familiar.

Tabela 15 - Habilitações dos adultos aquando da entrada no CNO

Ciclos	Níveis de escolaridade	n	%
1º ciclo do ensino básico	4º ano de escolaridade - Completo	38	63,3
2º ciclo do ensino básico	5º ano de escolaridade - completo	1	1,7
	5º ano de escolaridade - incompleto	0	0%
	6º ano de escolaridade - completo	13	21,7
	6º ano de escolaridade - incompleto	1	1,7
3º ciclo do ensino básico	7º ano de escolaridade - completo	2	3,3
	7º ano de escolaridade - incompleto	1	1,7
	8º ano de escolaridade - completo	1	1,7
	8º ano de escolaridade - incompleto	1	1,7
	9º ano de escolaridade - incompleto	2	3,3
Total		60	100,0

Relativamente à caracterização dos ascendentes dos adultos inquiridos, tal como se pode aferir pela leitura dos dados constantes na tabela 16, na grande maioria, ambos os progenitores possuíam escolaridades distintas, consoante o sexo. É relevante referir que os

Estocolmo, em 2001. Neste caso, o PNEP é da responsabilidade do ME e desenvolvido em parceria com Universidades e Escolas Superiores de Educação, tendo como orientação técnica do programa uma Comissão Nacional de Acompanhamento, coordenada pela Professora Doutora Inês Sim-Sim e pela Professora Doutora Lucília Salgado, que pertence a uma outra comissão mais alargada.

progenitores masculinos superaram em termos de habilitações mais baixas. Os inquiridos revelaram que 51,7% dos pais eram analfabetos, contra 45% das mães; 46,7% dos auscultados referiram que os pais possuíam o 1º ciclo completo, tal como 45% das mães, seguindo-se 1,7% de ambos os progenitores que possuíam o ensino secundário incompleto. Mas a figura materna, em termos de habilitações, apresenta resultados ligeiramente distintos: 1,7% dos inquiridos revelou que as mães possuíam o 2º ciclo e o ensino secundário completos; cerca de 5% dos inquiridos revelou que ou desconhecia a escolaridade dos progenitores ou estes possuíam outra que não estas. Importa, porém referir, que apesar de semelhantes, a figura paterna regista uma maior percentagem no grupo dos analfabetos do que a figura materna.

Tabela 16 - Habilitações escolares dos pais

Habilitações Escolares	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
Não responderam	0	0%	1	1,7
Analfabetos	31	51,7%	27	45,0
1º ciclo completo	28	46,7%	27	45,0
2º ciclo completo	0	0%	1	1,7
Ensino Secundário completo	0	0%	1	1,7
Ensino Secundário incompleto	1	1,7%	1	1,7
Outras ¹⁰⁹	0	0%	2	3,3
Total	60	100,0	60	100,0

Quando questionados acerca das razões que os levaram a abandonar a escola, concluímos que 66,1% invocou dificuldades financeiras da família, tendo estes que contribuir para o sustento familiar; 15,30% apontou a falta de motivação familiar, que se compararmos com o nível escolar dos pais poderemos perceber que os níveis escolares de pais e filhos são bastantes semelhantes, não havendo, por isso, investimento intelectual na formação escolar dos filhos; 6,1% referiram o insucesso escolar para o referido abandono escolar e 4,6% anotaram a oportunidade de trabalho, ou outra, para o abandono escolar; lemos, ainda que, 3% desejava a independência económica, face à família, facto que os levou a abandonar a

¹⁰⁹ Neste ponto, os inquiridos poderiam apontar outra habilitação dos progenitores que não constasse no quadro por nós apresentado.

escola e a procurar um trabalho. Sendo a faixa etária dos 46 aos 55 anos (cf. gráfico 6) predominante neste universo de investigação, facilmente podemos aferir que é um conjunto de adultos onde a escolaridade obrigatória era apenas o 4º ano, uma geração marcada pelo trabalho infantil, sem ambições escolares, oriundas de meios rurais, onde o objetivo era contribuir para o sustento familiar, sem haver o interesse no sucesso individual ou intelectual. A faixa etária que apresenta uma escolaridade mais baixa é a compreendida entre os 56 e 65 anos (cf. gráfico 6), uma geração ainda mais empobrecida em termos intelectuais e escolares, sem objetivos escolares e apenas com uma visão - o trabalho, sendo a maioria dos indivíduos oriundos de comunidades de interior, sem acesso a bens culturais ou intelectuais, vendo no trabalho a única saída para o sustento pessoal e familiar. Porém, a faixa etária que apresenta uma relevância é a que apresenta idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos. Estes indivíduos já beneficiaram de estratégias de combate ao abandono escolar, como foi o caso da Lei de Bases, publicada em 1986, que consistia no aumento da escolaridade mínima obrigatória do 6º para o 9º ano.

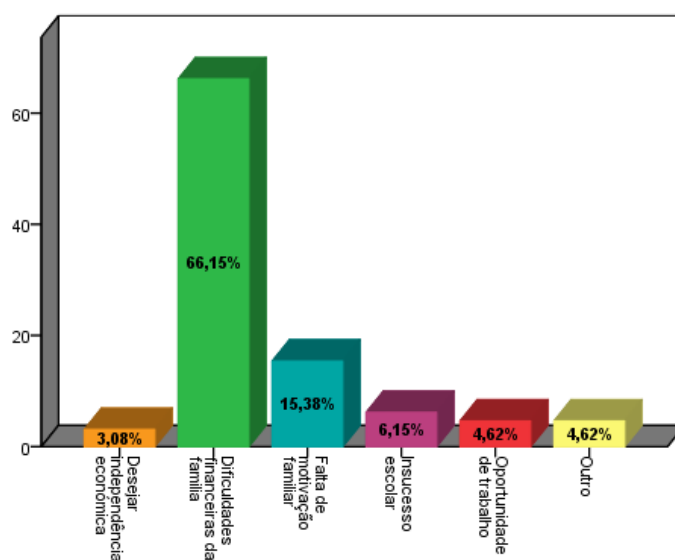


Gráfico 12 - Razões apontadas pelos adultos para o abandono escolar

4.3 - A segunda oportunidade

Um total de 60 adultos decidiu procurar, nesta segunda oportunidade, uma revalorização, em termos escolares, pelo que a inscrição no CNO representa o acesso a um certificado e a um diploma escolar que nunca tiveram, quer por razões económicas quer por razões familiares. Esta certificação representa um significativo aumento do capital social

(Ávila, 2008), da autoestima dos adultos (ANQ, 2007), da melhoria da qualificação escolar, em particular da população pouco escolarizada. Há que não esquecer, também, o reconhecimento por parte da família e, sobretudo, a relevância que tem para os filhos, em idade escolar. Grande parte do adultos envolvidos nesta iniciativa educativa aponta o despertar de uma maior atenção para as questões educativas dos filhos, razão, sobretudo apontada pelas mulheres (Salgado *et alii*, 2010), que passam a partilhar os mesmos anseios e, não raras vezes, os mesmos patamares do universo de aprendizagem. Estas razões vão ao encontro dos motivos apontados pelos adultos para a frequência do processo RVCC. A maioria, 21,3%, reitera a valorização pessoal; 17,6% a inserção no mercado de trabalho; 15,2% identifica a necessidade de reconhecer aquilo que aprendeu ao longo da vida; 12,8% refere o aumento da auto-estima e o convívio e criação de laços de amizade; 6,1% aponta a reconstrução de um projeto pessoal e social; 4,8% menciona a situação de desemprego; 3% a necessidade de obter uma carteira profissional; 2,4% menciona a equipa pedagógica e 1,8% alude ao intuito de prosseguir estudos e ao intuito de frequentar posteriores ações de formação.

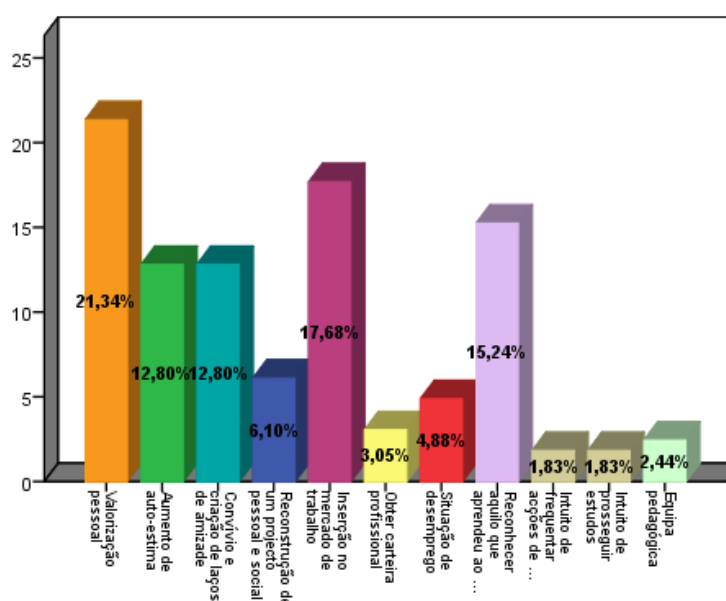


Gráfico 13 - Razões que melhor traduzem a frequência do processo de RVCC

Quando questionados acerca da escolaridade obtida na segunda oportunidade, no final da frequência do processo de RVCC, obtiveram uma certificação diferente da obtida na primeira oportunidade. Assim, 71,6% dos inquiridos obteve o 9º ano de escolaridade, enquanto que 28,3% obteve o 6º ano.

Tabela 17 - Escolaridade obtida na segunda oportunidade

Nível de escolaridade	n	%
B2 (6º ano de escolaridade)	17	28,3
B3 (9º ano de escolaridade)	43	71,7
Total	60	100,0

Se compararmos os resultados obtidos entre a primeira e a segunda oportunidades, em termos de certificação e grau académico obtido, verificamos que os inquiridos que começaram o processo com o 4º ano de escolaridade terminaram de forma equitativa com certificação B2 com 28% e B3 com 35%, ao passo que todos os outros que iniciaram o processo com escolaridade acima do 4º ano terminaram com a certificação B3.

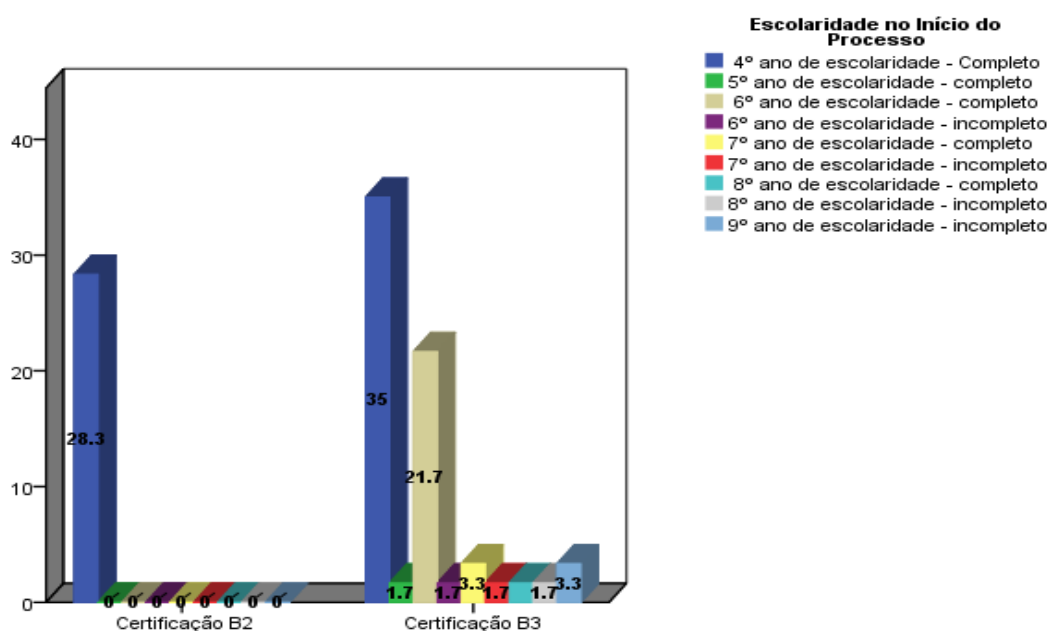


Gráfico 14 - Comparação entre o nível de escolaridade atingido e o inicial

O gráfico 14 permite-nos ler que a maior parte dos inquiridos possuía apenas o 4º ano, aquando da entrada no processo de RVCC. Destes 63% de inquiridos, verificamos que 35% chegou a concluir o processo, obtendo no final uma certificação B3 (9º ano de escolaridade) e, apenas, 28% concluiu o processo obtendo uma certificação B2 (6º ano de escolaridade).

Quando questionados acerca da área em que sentiram mais dificuldades, ao longo do processo, a maioria dos inquiridos apontou as áreas de Matemática para a Vida, 48,6%, e Tecnologias de Informação e Comunicação, com um resultado de 40,7%, resultado facilmente explicável pela natureza dos conteúdos de cada uma das áreas, sendo ainda importante

referir que a área de informática constituía uma área nova com a introdução de um equipamento, para muitos moderno e recente, com o qual nunca tinham entrado em contacto. É, ainda, de referir que, no preenchimento do respetivo questionário, era possível apontar mais do que uma área de formação que despertou, nos adultos, um maior obstáculo. No desenvolvimento do processo, a maioria deles optou por esta vertente de resposta, sendo que as áreas menos apontadas foram Linguagem e Comunicação com 7,8% e Cidadania e Empregabilidade com 2,6%.

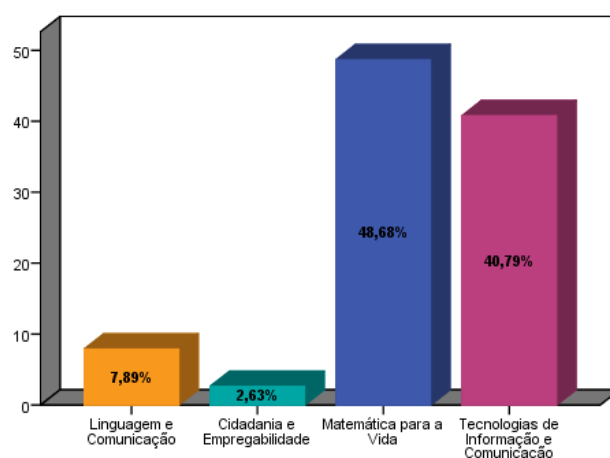


Gráfico 15 - Área de formação em que sentiu mais dificuldade

Sempre que um adulto não tivesse conseguido validar a unidade de competência na totalidade e para que conseguisse a certificação total era-lhe proposto que frequentasse formação complementar, na área em questão. A maioria dos adultos, 26,2%, teve de frequentar formação complementar na área de Matemática para a Vida, seguindo-se as áreas de Linguagem e Comunicação e Tecnologias de Informação e Comunicação, ambas com 25,7% e, por último, Cidadania e Empregabilidade com 22,1%. Apesar de a maioria dos adultos ter referido que não teve qualquer dificuldade em demonstrar as competências, nas áreas de Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade, verificamos que uma grande parte da amostra frequentou formação complementar. Isto reflete o resultado dos conteúdos programáticos das áreas: foram abordados temas com os quais os adultos nunca tinham entrado em contacto, ou seja, não evidenciaram o critério de evidência na totalidade, facto que levou os formadores a proporem formação complementar. Esta questão também permitia múltipla resposta, pelo que os resultados refletem essa pluralidade.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

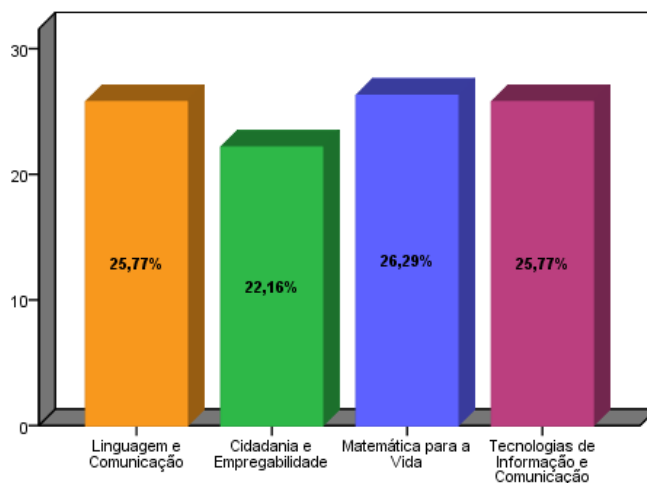


Gráfico 16 - Área de competência chave em que frequentou formação complementar

A frequência do processo foi essencial para a perspectiva que os adultos têm acerca das modalidades formativas e da tomada de consciência, da necessidade de aumentarem os conhecimentos e a autoformação. Se nos basearmos num estudo levado a cabo por Almeida (2003), a autora aponta o processo de RVCC como sendo o responsável e causador da tomada de consciência, por parte do adulto, de um maior autoconhecimento, sobretudo das competências que possui, daquelas que foi adquirindo, ao longo da vida, do que é capaz de fazer e das competências que ainda necessita de adquirir. Porém, também “funciona como um mecanismo capaz de nutrir a confiança do sujeito relativamente às suas capacidades, contribuindo para uma visão mais realista de si próprio” (Almeida, 2003: 166). Também o CIDEDEC (2004: 32) concluiu as mesmas razões de bem-estar proporcionado e aumento da autoestima, ao aferir que “cerca de 53% e 39% dos adultos inquiridos que desenvolveram o respetivo questionário afirmaram que o processo de RVCC teve um contributo, respetivamente, «muito importante» e «importante» para o reforço da autoestima e da autovalorização”. No nosso estudo, nota-se a mesma tendência em considerar o processo de RVCC, como sendo o causador do aumento da autoestima e da motivação para frequentar uma outra modalidade formativa. Em termos pessoais foi o principal gerador do aumento da realização/ valorização pessoal.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa. Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

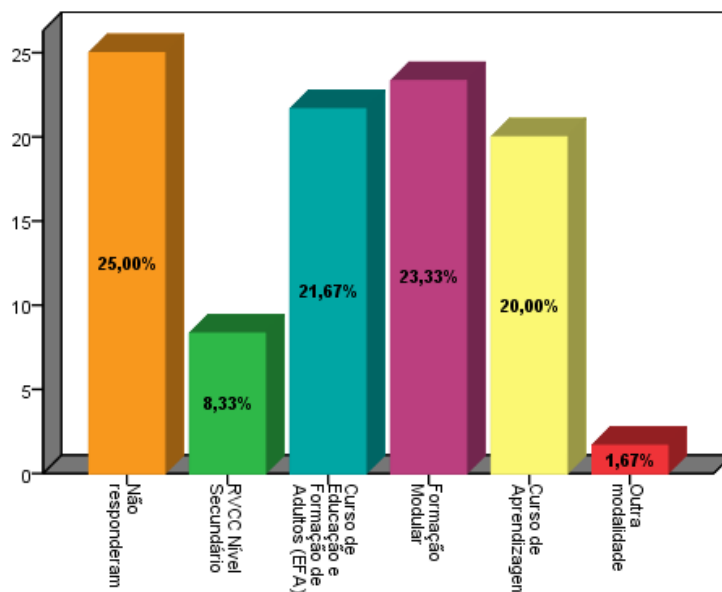


Gráfico 17 - Motivação dos adultos para a frequência de uma modalidade de formação após certificação

Dos adultos inquiridos, a grande maioria, 25%, optou por não responder; 23,3% referiram que pretendem vir a frequentar formação modular para aumentar as suas competências pessoais e profissionais; 21,6% pretende frequentar cursos EFA e 20% pretende frequentar cursos de aprendizagem. Somente 8,3% referiu que pretende vir a frequentar o processo de RVCC, nível secundário, e 1,6% referiu que pretende frequentar uma outra modalidade formativa. Creemos que o facto de terem frequentado o processo de RVCC, motivou os adultos para esta tomada de decisão. Esta modalidade formativa incita os adultos a redescobrirem os conhecimentos, saberes e competências que, até ao momento, desconheciam de que eram detentores. Também a aquisição de autoconfiança faz com que os adultos se sintam capazes e motivados a aceitarem novos desafios para poderem progredir, mostrarem que são capazes de corresponder aos desafios que se lhes impõem. Referimo-nos à motivação para frequentarem novas formações.

4.3.1 - Os resultados do processo

Como já tivemos oportunidade de referir, os adultos que fizeram parte da amostra viram a sua escolaridade aumentada, após frequência do processo, relativamente à escolaridade obtida na primeira oportunidade escolar. Partindo desta perspetiva, podemos afirmar que o processo de RVCC trouxe significativos ganhos aos adultos a vários níveis: reconhecimento por parte da comunidade em que se encontram inseridos, quer a nível pessoal e social quer profissional, bem como maior interação entre pais e filhos. Nestas circunstâncias, os adultos apoderam-se de determinadas competências, sendo capazes de acompanhar os filhos nas tarefas e dinâmicas escolares, contribuir na aquisição de modelos de

escrita e de leitura, levando-os a valorizar e a praticar as atividades de literacia, fazendo mais leituras, escrevendo mais documentos e produzindo novos materiais e documentos que até então não eram capazes. A propósito da literacia familiar, Pinto (2010: 104) aponta para um estudo de Fitzgerald, Spiegel & Cunningham (1991), onde decidiram investigar a percepção parental relativamente à literacia emergente e à sua aquisição, nomeadamente em pais com baixo e com elevado nível de literacia, concluindo que os primeiros pais atribuíam maior importância à presença de materiais, de apoio no lar, que se destinassem a desenvolver as capacidades de aprendizagem de literacia, ao passo que os pais com um nível mais elevado de literacia entendiam-na como uma prática cultural, dando maior ênfase e importância à modelagem de comportamentos que conduzissem à literacia. Porém, ambos concordavam que a literacia deveria ser explorada, trabalhada e iniciada desde a fase pré-escolar, se bem que depois divergissem na sua percepção. Após a nossa investigação e, depois de termos analisado os resultados obtidos através dos inquéritos, podemos afirmar que a maioria dos adultos inquiridos possuía um ínfimo nível de literacia; indivíduos para os quais a literacia deveria ser uma capacidade de trabalhada a ser adquirida e transmitida pela escola, já que a família e o seu ambiente intrínseco não reúnem as condições para a proporcionar de modo direto.

Como se pode ler no gráfico 18, os adultos criaram expectativas à volta do processo de RVCC. A grande maioria apontou perspetivas futuras, quer a nível de formação quer a nível de emprego, pretendendo com esta uma certificação capaz de alterar a posição em que se encontravam. Nesta questão, os adultos poderiam eleger mais do que uma razão que caracterizasse a sua expectativa. Quanto à aquisição de mais conhecimentos, o aumento dos conhecimentos é a razão apontada pela maioria dos inquiridos, com 24,9%, seguindo-se uma maior proatividade na procura de emprego, com 18,2%; o aspeto pessoal, com o aumento da autoestima e o desejo de valorização aparece em terceiro lugar com um valor percentual de 15,3%, seguindo-se os aspetos laborais, nomeadamente pretendendo uma melhoria e reconhecimento laboral, com 13,8%. É dada grande importância aos aspetos formativos. 8,7% considerou que um aumento das habilitações proporcionava-lhes a possibilidade de frequentar cursos ou ações de formação. 5,8% apontou razões familiares para a frequência do processo, pois creem que atingirão saberes que lhes permitirão acompanhar de forma mais correta e autoconfiante os filhos nas tarefas escolares. 4,3% aludiu à preferência pelo sistema educativo, considerando-o apelativo. 2,9% referiu que pretendia a obtenção de uma carteira profissional, tendo que adquirir primeiro a escolaridade para que pudesse, posteriormente, alcançar a certificação profissional; 2,1% considerou que este tipo de formação poderia ajudar a ocupar o tempo. 1,4% referiu que pretendia o reconhecimento por parte de familiares e amigos. 0,7% apontou duas razões: a duração do processo e a definição de um projeto pessoal. 1,4% optou por não responder à questão.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa. Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

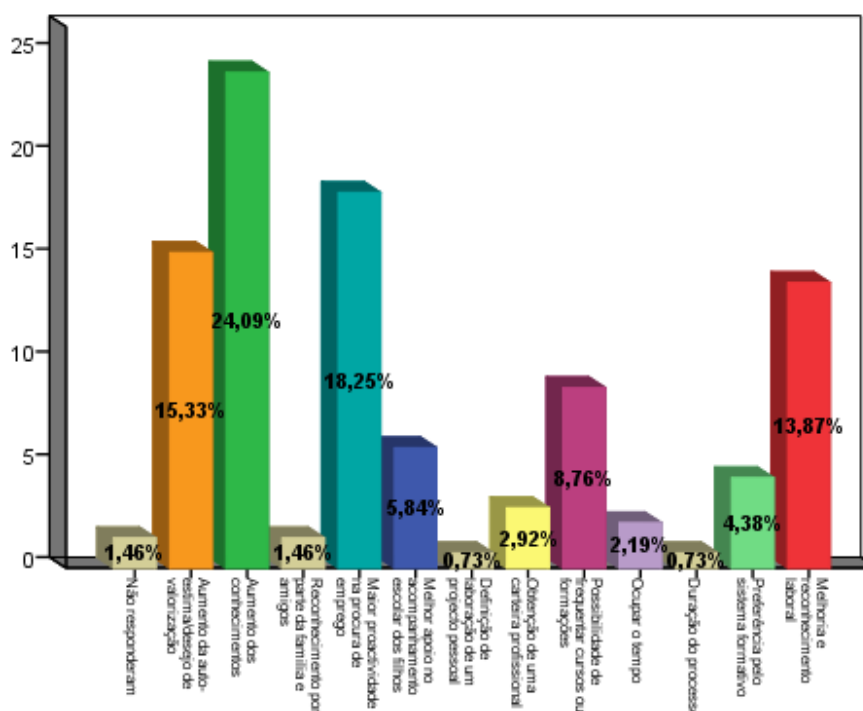


Gráfico 18 - Expectativas dos adultos relativamente ao processo de RVCC

Como já tivemos oportunidade de analisar, os adultos que frequentaram o processo aumentaram a escolaridade, trazendo-lhes benefícios pessoais e profissionais. Podemos mesmos afirmar que este processo concorre para a (re)definição de projetos de vida pessoal, formativo e profissional.

4.4 - Contributos do processo na proficiência linguística

Com esta investigação e análise dos inquéritos produzidos pelos indivíduos que caracterizam a amostra, pretendemos demonstrar que o processo de RVCC contribui de forma positiva para o aumento e proficiência linguística dos adultos. Um dos objetivos deste estudo é precisamente a proficiência linguística trabalhada ao longo do processo em vários níveis, quer no âmbito da leitura, da escrita, daquela adquirida através do uso do computador e da realização de exercícios de MV. Ao percorrermos a literatura adstrita ao tema da literacia e das competências dos adultos portugueses, é opinião recorrente que estas permanecem baixas quando comparadas com os países congéneres europeus, aliás opinião corroborada por outros autores que consideram as baixas qualificações dos portugueses. Um sério entrave ao desenvolvimento económico e avanço tecnológico (Alcoforado, 2008; Ávila, 2005; Salgado *et alii* 2010; Sebastião *et alii*, 2001; Benavente *et alii* 1996). Mesmo o PISA 2006, onde foram comparados os desempenhos globais, concluiu que Portugal quando viu comparados os

desempenhos globais, a literacia de leitura, analisada nos três ciclos, os alunos portugueses continuam com um baixo resultado, comparativamente com os países do espaço da OCDE. Este estudo também concluiu que os 22% dos leitores portugueses, relativamente à OCDE e à EU, apresentam um nível muito baixo de literacia. Além disso, mais de 50% encontra-se ainda no nível 1 e 2, quando considerados os desempenhos da leitura, resultados que parecem igualar os resultados lidos em 2007, pela EUROSTAT, que coloca Portugal em último dos 27 países, da EU, quanto à leitura de livros. Uma das principais preocupações tem sido o aumento das potencialidades e capacidades do país corresponder às exigências mundiais e atuais da denominada «sociedade do conhecimento» que, constantemente, exige maior e melhor qualificação e impõe desafios aos indivíduos, convidando-os a responder com formação e melhor qualificação. Por essa razão, os últimos anos têm sido pautados por constantes e desafiantes esforços políticos na tentativa de se repor, no mercado de trabalho, os indivíduos portadores do saber-fazer que a sociedade arredou, por falta de escolaridade, convidando-os a aumentarem as suas qualificações como forma de responderem aos desafios da sociedade, como é o caso do processo de RVCC.

Nos inquéritos que produzimos constavam questões referentes aos hábitos que os adultos possuíam relativamente à literacia, mais especificamente leitura, escrita e uso do computador. Seleccionámos estas três vertentes por reconhecermos que as duas primeiras são competências que devem constar na formação de base do indivíduo e que, ao longo da vida, apenas devem ser aproveitadas e desenvolvidas, recorrendo a elas para os constantes desafios do quotidiano. O uso do computador foi uma competência que a maioria dos adultos não dominava por não fazer parte dos hábitos pessoais ou profissionais, mas cremos que a aquisição de novas competências nesta área contribuirá para a melhoria da proficiência linguística, com a aquisição de novo vocabulário, novos termos técnicos e apropriação de hábitos que contribuirão para a aquisição e desenvolvimento de hábitos de literacia. Este tema tem sido bastante profícuo em termos de estudos, pretendendo demonstrar a importância e os contributos que o processo de RVCC tem na alteração de hábitos dos adultos certificados, na leitura, escrita e sobretudo no aumento da qualidade de ambiente familiar de literacia, sobretudo na atenção e responsabilização pela formação dos filhos, em idade escolar. Estes contributos partem dos saberes mobilizados pelo processo de RVCC, que permitem desenvolver as competências de literacia, facilitar o seu desenvolvimento e promover a literacia familiar. Nós pretendemos demonstrar as mudanças operadas nos adultos que frequentaram o processo de RVCC, ao nível da leitura e da escrita, bem como os contributos do processo para o aumento das competências e proficiência linguística.

4.4.1 - Influência do processo na alteração de hábitos de literacia

Quando inquiridos acerca dos hábitos de leitura que possuíam, antes do processo, a maioria dos adultos referiu que já era detentora de alguns, se bem que grande parte deles se relacionassem com rotinas do dia-a-dia, como se pode ler na tabela 18.

Tabela 18 - Hábitos de leitura antes do processo

Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura * Atualmente tem hábitos de leitura					
Crosstabulation					
		Atualmente tem hábitos de leitura			Total
		Sim	Não		
Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura	Sim	Count	33	3	36
		% of Total	55,0%	5,0%	60,0%
	Não	Count	20	4	24
		% of Total	33,3%	6,7%	40,0%
Total		Count	53	7	60
		% of Total	88,3%	11,7%	100,0%

Os hábitos de leitura que possuíam relacionavam-se com rotinas do quotidiano, pequenas leituras que executavam, tipo folhetos de publicidade, jornais, revistas e alguns afirmaram que tinham por hábito ler livros, aspetos que, à primeira vista, nos parecem adquirir um certo carácter dinâmico, mas só terão significado se porventura tiverem contribuído para transformações do indivíduo ao longo da vida. Os adultos após o processo foram inquiridos acerca da mesma questão, tendo os resultados revelado uma alteração significativa. Foi-lhes questionado se após o processo consideravam ter adquirido hábitos de leitura e se consideravam ter sido o processo a motivá-los para essa alteração de hábitos, ao que 88,3% respondeu que presentemente tinham hábitos de leitura, contra os 60%, inicialmente considerados; 11,7% consideraram que os hábitos de leitura se mantinham inalteráveis, porém antes do processo 40% considerou que não possuía hábitos de leitura. No final do processo, registou-se um decréscimo de 29% de indivíduos que alteraram os hábitos de leitura, antes e após o processo.

Tabela 19 - Hábitos de leitura após o processo

	n	%
Sim	53	88,3
Não	7	11,7
Total	60	100,0

Estes resultados são mais facilmente identificáveis no gráfico seguinte (cf. gráfico 19), onde as alterações de hábitos são visíveis, bem como os itens considerados para revelar a alteração de hábitos de leitura.

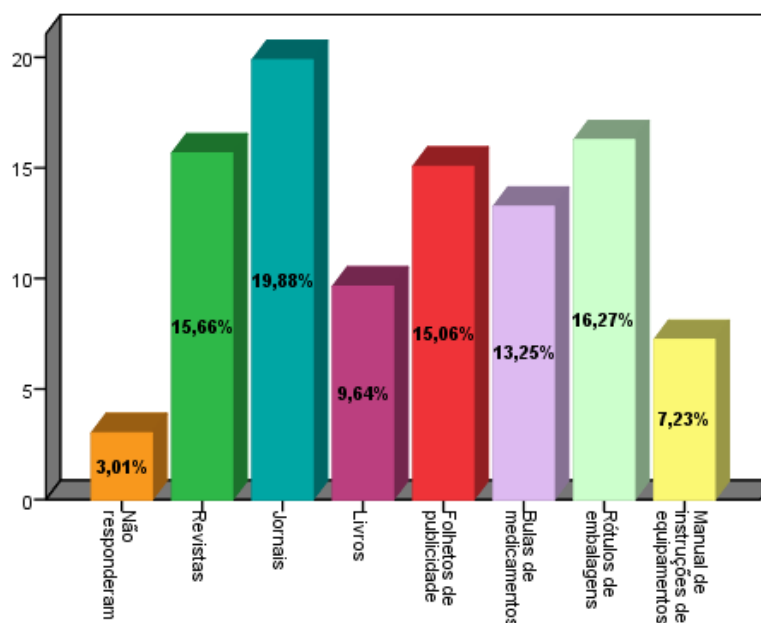


Gráfico 19 - Tipos de leitura que os adultos passaram a efetuar após a frequência do processo

Além dos jornais que apresentam um valor percentual de 19,8%, seguem-se os rótulos das embalagens com 16,2%; as revistas com uma significância de 15,6%; os folhetos de publicidade com 15%; as bulas de medicamentos surgem com 13,2%; os livros com 9,6% e, por fim, os manuais de instruções com 7,2%; 3% optou por não responder. É de salientar que as bulas de medicamentos, os rótulos de embalagens e os manuais de instruções foram considerações que surgiram após o processo, constando no referencial de formação como instrumento a explorar, na área de Linguagem e Comunicação. Foi despertado nos adultos, após estes terem tomado consciência de que seria uma situação relevante para a vida, hábito que adquiriram com o processo, pelas vantagens que o ato da sua leitura apresenta e a ter em conta na desocultação e validação de competências. Relativamente à escrita, o cenário mantém-se semelhante, estando as opções distribuídas também por opções relativas ao cotidiano. O processo de RVCC, como comprovaremos, incrementou uma alteração nos hábitos de escrita dos adultos certificados.

Tabela 20 - Hábitos de escrita antes do processo

Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita * Atualmente tem hábitos de escrita					
Crosstabulation					
			Atualmente tem hábitos de escrita		Total
			Sim	Não	
Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita	Sim	Count	27	6	33
		% of Total	45,0%	10,0%	55,0%
	Não	Count	18	9	27
		% of Total	30,0%	15,0%	45,0%
Total		Count	45	15	60
		% of Total	75,0%	25,0%	100,0%

Se compararmos estes dados com o momento após a frequência do processo, verificamos que os hábitos foram alterados, enquanto que, no momento inicial, 55% revelou possuir hábitos de escrita, estando estes distribuídos pelo registo de listas de compras com 25%; a produção de cartas com 20%, seguindo-se a escrita de bilhetes e recados com 15% e, por último, a escrita de receitas de culinária com 11,7%. Ainda houve a referência a «outras», relacionando-se estas com antigas, ou presentes, profissões que os adultos, no momento de ingressarem no processo, desenvolviam, como é o caso de encarregados da construção civil, operários fabris, tarefas em escolas do primeiro ciclo, entre outras. Os mesmos adultos quando questionados acerca dos hábitos de escrita após o processo, lemos que se registou um aumento significativo entre o momento antes e depois. Assim, quando inquiridos se após finalizarem o processo de RVCC possuíam hábitos de escrita, 88,3% afirmou possuir e 11,7% respondeu negativamente. Comparando estes dados com o momento anterior à frequência do processo, aferimos que se registou um aumento de 33,3% no universo dos adultos que referiram possuir hábitos de escrita, passando de 33 adultos para os 53, bem como os adultos em que este hábito estava ausente. Registou-se um decréscimo de 12 pontos percentuais, descendo de 27 adultos que referiram não possuir hábitos de escrita para 15 adultos que mantiveram a ausência deste hábito.

Tabela 21 - Hábitos de escrita após a frequência do processo

	n	%
Sim	45	75,0
Não	15	25,0
Total	60	100,0

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

A alteração de hábitos na aquisição da informação, antes e após o processo, também é relevante por manifestar a modificação de hábitos e costumes. A grande maioria referiu que antes do processo, acedia à informação sobretudo através da televisão 54,3%, enquanto que 22,8% preferia o rádio. Os jornais aparecem, também, como uma preferência por parte dos inquiridos, com um valor de 16,3%, sendo que uma ínfima percentagem, 6,5%, acedia através da internet/computador.

Tabela 22 - Principal fonte de informação antes do processo

	n	%
Computador/Internet	6	6,5
Rádio	21	22,8
Televisão	50	54,3
Jornais	15	16,3
Total	92	100,0

Relativamente à alteração de hábitos de escrita e leitura, por influência do processo de RVCC, considerámos relevante aplicar um estudo, teste de McNemar, para aferição da frequência de duas amostras relacionadas, tendo como objetivo avaliar o «antes» e o «depois», quando estamos em presença de duas relações dicotómicas.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 23 - Teste de McNemar entre o momento antes do ingresso no processo e depois do processo de RVCC, para hábitos de leitura e escrita

Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura & Atualmente tem hábitos de leitura		
Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura	Atualmente tem hábitos de leitura	
	Sim	Não
Sim	33	3
Não	20	4
Test Statistics ^b		
	Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura & Atualmente tem hábitos de leitura	
N	60	
Exact Sig. (2-tailed)	,000 ^a	
a. Binomial distribution used.		
b. McNemar Test		
Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita & tem hábitos de escrita		
Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita	Atualmente tem hábitos de escrita	
	Sim	Não
Sim	27	6
Não	18	9
Test Statistics ^b		
	Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita & Atualmente tem hábitos de escrita	
N	60	
Exact Sig. (2-tailed)	,023 ^a	
a. Binomial distribution used.		
b. McNemar Test		

Concluimos que para a hipótese inicialmente apresentada, da alteração, ou não, dos hábitos de leitura após a frequência do processo de RVCC para um nível de significância de 0.05 e o valor crítico de 3.84 e, tendo em consideração que p-value é inferior a 0,001, o valor de estatística excede o valor crítico; aceitamos, por isso, a hipótese inicialmente defendida por nós: de que o processo de RVCC altera os hábitos de leitura. O mesmo se passa relativamente à hipótese inicial: se os hábitos de escrita serão, ou não alterados, pela frequência do processo de RVCC, assim, para um nível de significância de 0.05 e o valor crítico de 3.84 e, tendo em consideração que p-value é 0.023 e que o valor de estatística excede o valor crítico, aceitamos e afirmamos a hipótese definida inicialmente.

4.4.2 - Alterações e mais-valias da frequência do processo nos hábitos de literacia

Como temos vindo a demonstrar, o processo de RVCC altera positivamente os hábitos e as competências dos adultos envolvidos e certificados, fomentando-lhes o desejo de continuidade na aposta das competências até então nunca valorizadas na vida dos intervenientes. Quando questionados acerca da importância do processo na alteração de hábitos de leitura, de escrita e de uso de equipamento informático, os inquiridos consideraram que este foi vital e essencial para a alteração de hábitos, apreensão e aquisição de novas metodologias de leitura, escrita e informática.

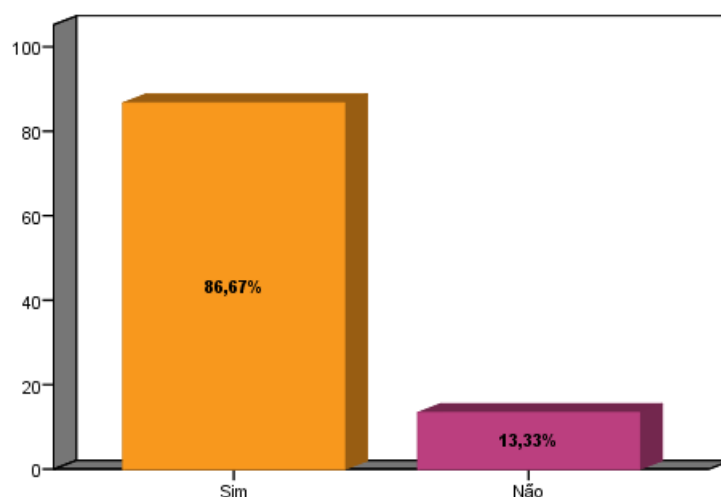


Gráfico 20 - Influências do processo de RVCC na mudança de hábitos de leitura, escrita e informáticos

A esmagadora maioria considerou que o processo lhes proporcionou uma alteração de hábitos, ao nível da leitura, escrita e utilização da informática. Através do gráfico anterior, podemos ler que 86,6% considera que os seus hábitos foram alterados; somente 13,3% considerou que não houve alteração alguma nos hábitos que já detinha. A mesma questão foi colocada de outra forma, querendo nós aferir se os adultos consideravam que o processo tenha alterado, e de que forma, as suas competências ou hábitos de literacia.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

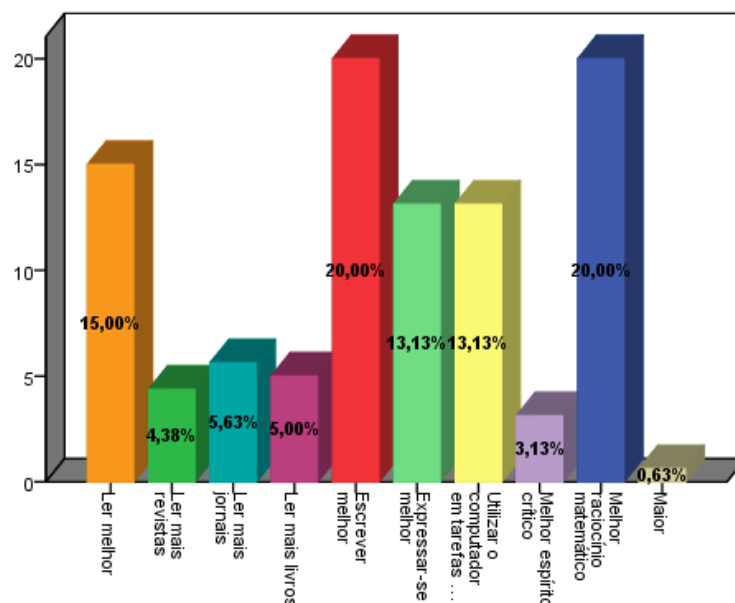


Gráfico 21 - Alteração dos adultos em termos de hábitos de literacia

Podemos verificar que as competências ligadas à leitura e à escrita foram as grandes privilegiadas. 20% considerou que a frequência do processo de RVCC favoreceu mais competências de escrita, passando a escrever melhor; com o mesmo valor percentual aparece o raciocínio matemático, seguindo-se as competências de leitura, pois 15% dos inquiridos considerou que presentemente lia melhor; 13,1% apontou a expressão oral, juntamente com o uso e auxílio do computador nas tarefas diárias, como competência que adquiriu ou melhorou; 5,6% considera que passou a ler mais jornais; a leitura aparece nos dois patamares seguintes, pois 5% considera que lê mais livros e 4,3% referiu que presentemente lê mais revistas; o despertar do espírito crítico aparece de forma residual com uma amostragem de 3,1%. Consideramos, de facto, que o processo RVCC teve implicações importantes e significativas na vida dos adultos, pois ajudou-os a melhorar as capacidades individuais, promoveu o aumento de hábitos de leitura, escrita e até mesmo na alteração do uso de equipamentos informáticos. Como tal, considerámos essencial demonstrá-lo cientificamente, sujeitando os inquéritos, destinados a caracterizar a amostra, ao teste de Wilcoxon (Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test), que se destina a medir amostras quando o tipo de respostas opostas, tipo «sim» ou «não», é o equivalente não paramétrico do teste t para amostras dependentes, sendo usado para dados obtidos a partir de medidas repetidas e de desenhos com dados emparelhados. Com ele pretendemos conferir a hipótese de que o processo de RVCC altera hábitos de literacia e aumenta a proficiência linguística nos adultos envolvidos.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 24 - Teste de Wilcoxon para a alteração de hábitos de leitura e de escrita e aumento da proficiência linguística

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Atualmente tem hábitos de leitura - Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura	Negative Ranks	20 ^a	12,00	240,00
	Positive Ranks	3 ^b	12,00	36,00
	Ties	37 ^c		
	Total	60		
a. Atualmente tem hábitos de leitura < Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura				
b. Atualmente tem hábitos de leitura > Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura				
c. Atualmente tem hábitos de leitura = Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura				
Test Statistics ^b				
	Atualmente tem hábitos de leitura - Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura			
Z	-3,545 ^a			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000			
a. Based on positive ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Atualmente tem hábitos de escrita - Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita	Negative Ranks	18 ^a	12,50	225,00
	Positive Ranks	6 ^b	12,50	75,00
	Ties	36 ^c		
	Total	60		
a. Atualmente tem hábitos de escrita < Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita				
b. Atualmente tem hábitos de escrita > Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita				
c. Atualmente tem hábitos de escrita = Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita				
Test Statistics ^b				
	Atualmente tem hábitos de escrita - Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita			
Z	-2,449 ^a			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,014			
a. Based on positive ranks.				

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Atualmente tem hábitos de escrita - Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita	Negative Ranks	18 ^a	12,50	225,00
	Positive Ranks	6 ^b	12,50	75,00
	Ties	36 ^c		
	Total	60		
a. Atualmente tem hábitos de escrita < Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita				
b. Atualmente tem hábitos de escrita > Ao ingressar no processo de RVCC tinha hábitos de escrita				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

Da leitura do quadro anterior, podemos concluir que a estatística do teste de Wilcoxon, para a variável hábitos de leitura, é de -3.545 e tem uma significância (P-valor) de 0,000, ou seja, para um nível de significância de 0,05, concluímos que afastamos a hipótese nula (H0) e, ao tomarmos esta decisão, afastamos a hipótese que refere que o processo de RVCC não teve qualquer influência na mudança de hábitos da leitura. Concluímos, pois, a partir deste teste, que não rejeitamos a hipótese alternativa (H1), que defende que o processo de RVCC influenciou a mudança de hábitos de leitura. Não encontramos motivos para a rejeitar, pois os dados analisados são consistentes com o modelo. O mesmo se passa com a variável hábitos de escrita que é de -2,449 e tem uma significância (P-valor) de 0,014, ou seja, para um nível de significância de 0,05, concluímos que não rejeitamos a hipótese do processo de RVCC ter alterado a mudança de hábitos de escrita, embora esta alteração de hábitos não seja significativa. Firmamos, então, que o hábito que mais fortemente foi alterado com a frequência do processo de RVCC foi a leitura, pela natureza do processo que implicava a leitura de enunciados para a compreensão do exercício proposto, para a produção da história de vida, que implicava uma estrutura mental e, conseqüente, leitura do enunciado produzido, bem como em todas as áreas de competências-chave. A leitura foi essencial para a compreensão e concretização do processo.

4.5 - Concluindo

Ao concentrar a nossa atenção na problemática da educação de adultos e, mais especificamente, numa política inovadora, bem como ao questionarmos o papel dos CNO's no cenário da relevância da educação e intervenção na escolarização dos adultos que veem nos Centros Novas Oportunidades uma forma de conversão das aprendizagens experiencias em qualificações escolares, surgem questões não menos pertinentes: a questão do perfil dos adultos que veem nos CNO's a resposta à oportunidade perdida e as vantagens, ou não, da frequência do processo no aumento das competências, sobretudo a nível linguístico; as constantes e últimas tomadas de decisão, a nível superior e político que, a nosso ver, conduzem a uma forte estigmatização de uma política educativa revolucionária, que *ab initio* anunciava a mudança, na visão da escola e do saber. Deixa-nos, todavia, algumas reservas quanto ao futuro de continuidade deste projeto de certificação da população adulta afastada do sistema de educação.

Ao iniciar o processo de reconhecimento, todo o adulto almeja pela certificação total de equivalência ao 9º ano, em que uns atingem o nível proposto, outros não. Consideramos, todavia, que, apesar da escolaridade obtida, toda a postura que implica um aumento de escolaridade implica, também, uma vitória e uma mudança de atitude face a determinadas motivações, anseios e projetos pessoais e profissionais. Constatámos que o perfil dos adultos, no início do processo, se alterou à medida que iam avançando no reconhecimento das suas experiências, indo, concomitantemente, também, tomando consciência da necessidade de alterarem a escolaridade e verem reconhecidos os adquiridos. Cremos que esta mudança terá sido influenciada pela frequência do processo de RVCC, que além de possibilitar o aumento de escolaridade, também permitiu a visão de outras perspetivas do mundo e da sociedade. A grande maioria dos adultos que constituem esta amostra teve, por várias razões já exploradas e estudadas no estudo anterior, que abandonar a escola precocemente, tendo que adiar, também, muitos dos sonhos relativamente a projetos profissionais, agarrando as oportunidades que lhes apareciam, sem nunca se preocuparem em regressar à escola para aumentarem a escolaridade. Este processo facilitou-lhe e promoveu esta possibilidade, de forma simples, onde a capacidade, as motivações e os saberes experienciais eram tidos em conta. Uma das grandes mudanças que este processo também operou nos adultos foi o facto de lhes inculcaram hábitos de escrita e de leitura, aumentando-lhes os níveis de literacia, tema do nosso estudo e hipótese que pretendemos demonstrar. Verificámos, também, que o ensino regular não tem o sistema preparado para receber este tipo de população, a quem o sistema regular não pode, pela via normal, reconhecer as competências e saberes adquiridos, ao longo da vida, podendo, apenas, frequentar um tipo de ensino, que não tem em conta nada daquilo que é relevante na vida dos adultos. A este propósito, Benavente *et alii* (1996: 114) consideram que existe alguma incapacidade por parte da escola: “e da prática pedagógica em associarem aos processos de aprendizagem a clara demonstração da sua utilidade para a vida

das pessoas às suas necessidades, problemas e aspirações”. Este novo modelo de educação trouxe uma “nova massificação na educação de adultos, que promovida pela Iniciativa Novas Oportunidades, é um património conquistado que deve ser valorizado” (Rothés, 2010: 7).

Neste contexto, não podemos deixar de referir a importância das aprendizagens não formais e informais, que decorrem de situações exteriores e que concorrem para a certificação das competências e experiências dos adultos envolvidos. De facto, as aprendizagens não formais é o resultado do autodidatismo, por parte dos adultos, aquela aprendizagem que se realiza fora da instituição “escola” e dos procedimentos escolares (Correia & Cabete, 2002), ao passo que as informais são, a nosso ver, o sustentáculo da educação de adultos. Toda ela é não intencional, se bem que esta fronteira tem gerado alguma polémica. Ela adotaria um carácter não metódico e assimétrico, ocorrendo de forma accidental. Localiza-se numa ténue linha da aquisição de conhecimentos que só quando confrontados com uma situação real, os adultos tomam consciência desta aprendizagem. Nesta investigação, esta forma de aprendizagem adquiriu importância vital, por constituir o cerne da aprendizagem e na alteração e evolução nos níveis de literacia dos adultos. Foram, assim, as características sociais as principais motivadoras das presentes qualificações da população, por nós caracterizada, pelo que o motivo por que as pessoas recorrem aos CNO's é visível motivação e recuperação de um tempo perdido em termos escolares.

Esta frequência traz frutos, em termos de mudança de hábitos e na aquisição de competências linguísticas? Esta premissa abre caminho para o estudo 2.

4.6- Estudo 2 - Níveis de literacia

A constituição da amostra é igual à do estudo 1, constituindo-a os mesmos 60 adultos que, antes da fase de reconhecimento, preencheram os inquéritos, de modo a podermos caracterizá-los, relativamente aos níveis de literacia. Todas as questões constantes neste questionário eram abertas, questões essas que incidiam nas dimensões de literacia que os adultos possuíam, nomeadamente nas competências de leitura e de escrita. Apresentaremos quadros resumo relativamente à análise de cada nível. Inicialmente, referindo-se a um plano mais geral, pretendendo demonstrar o antes e o depois, ou seja, a evolução que se operou nos adultos, através do processo, bem como das tarefas que o compõem, para de seguida analisarmos, tarefa a tarefa, de forma mais detalhada, tendo como objetivo final a comparação de resultados, entre a primeira e a segunda fases, para assim podermos concluir a proficiência da frequência do processo de RVCC.

Partindo dos pressupostos já anteriormente delineados e pelas políticas que norteiam e regulam a Aprendizagem ao Longo da Vida, que supõem e conferem a aquisição das competências básicas e associando o conceito intrínseco ao da própria *Aprendizagem* que remete para o facto de que todos os adultos têm o direito de aprender escolhendo o

momento e o tema, também lhes deve ser dada a possibilidade de atualizarem e reciclarem os conhecimentos e competências, ou mesmo, de adquirir novas competências caso sintam necessidade disso. Referir-mo-nos especificamente às competências básicas de literacia em prosa, linguística, numérica ou comportamental, que a moderna sociedade do conhecimento requer e impõe ao cidadão hodierno. Trigo (2002b) considera que o ato de aprender é uma tarefa que acompanha o indivíduo para toda a vida e este deve corresponder com a responsabilidade de melhorar o seu desempenho pessoal, profissional e social. É, pois, nesta linha, que o processo de RVCC orienta o percurso dos indivíduos que almejam novas aquisições de competências e validação das já existentes.

4.6.1 - A literacia nível 1

O nível 1 de literacia¹¹⁰ caracteriza-se por possuir tarefas simples que requerem, no caso da literacia em prosa, a localização de informação igual ou sinónima num texto da que aparece na questão. Na tarefa pedia-se que o adulto, após visualização de uma figura, sublinhasse uma palavra que nela constava.

Tabela 25 - Resultados da resposta da questão 1, do nível 1, comparação entre o antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	2	3,3	Acertaram	9	15,0
Falharam	50	83,3	Falharam	49	81,7
Não responderam	8	13,3	Não responderam	2	3,3
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A partir do quadro, vemos que, apesar da tarefa ser bastante simples, a maioria dos inquiridos, 83,3%, falhou na resposta. Em vez de sublinharem a palavra correta, no local pretendido, na figura, fizeram-no na pergunta; 3,3% errou e 13,3% optou por não responder. Quando questionados, numa segunda fase, é notória a evolução operada, sobretudo na percentagem dos adultos que não respondeu na primeira fase. Esta percentagem decresceu: assim, 15% acertaram, 81,7% erraram e 3,3% não respondeu. cremos que a maioria não tenha entendido o significado de «sublinhe», não podendo pois executar a tarefa pedida. A

¹¹⁰ No ENL, conduzido por Benavente *et alii* (1996), no qual nos baseámos, como já referimos, para elaboração das questões que constam neste questionário, por nós elaborado e aplicado, no nível 1 na literacia em prosa, também era pedido que os inquiridos sublinhassem uma palavra num enunciado.

dificuldade de interpretação lexical é um verdadeiro entrave à descodificação linguística. Numa primeira fase, verificou-se que os adultos optavam muitas vezes por não responder às questões por não entenderem o significado da questão. Sim-Sim (1997) considera que um dos objetivos fundamentais da leitura é a extração de significado e a sua lógica apropriação da informação veiculada pela escrita, dependendo do nível da compreensão do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença. A autora ainda remata, referindo-se ao objetivo primordial da aprendizagem da leitura, apontando a fluência para uma rápida decifração e eficiente extração de significado do texto lido. Para que o completo domínio da descodificação do material lido se efetive é necessária a associação de dois processos: o visual e o fonológico que conjugados permitem a componente percetiva da leitura. Neste caso, consideramos que a não descodificação das palavras apresentadas, originando uma consequente resposta errada, é originada pelo deficiente reconhecimento e descodificação do léxico, pelos fracos hábitos de leitura de enunciado e consequente descodificação e interpretação.

A questão seguinte relacionava-se com a mesma figura: pedia-se que se transcrevesse uma das palavras e o resultado foi semelhante ao anterior: 55% acertou na resposta, 26,7% errou e 18,3% optou por não responder. Quando questionados numa segunda fase, a percentagem de respostas corretas aumentou 3%, as respostas erradas aumentaram 3,3%, mas os inquiridos que não responderam diminuiu 6,6%. Nesta fase, os adultos já eram possuidores de outras competências linguísticas que lhes permitiam aceder a outros significados e conceitos lexicais, das palavras, fruto da frequência do processo e da aquisição de outros conhecimentos que, até então, não possuíam.

Tabela 26 - Resultados da resposta da questão 2, do nível 1, comparação entre o antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	33	55,0	Acertaram	35	58,3
Falharam	16	26,7	Falharam	18	30,0
Não responderam	11	18,3	Não responderam	7	11,7
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A questão seguinte relacionava-se com a literacia numérica. Tentámos associar esta “dimensão fundamental da literacia” (Benavente *et alii* 1996: 7) com outra: a literacia em prosa, de forma a podermos alargar o nosso estudo, torná-lo mais flexível, dinâmico e de fácil compreensão para os adultos. Nesta questão, a tarefa, também de nível 1, requeria “uma operação aritmética, que geralmente é a adição” (Benavente *et alii*, 1996: 69). Solicitava-se que, após termos cedido um valor total, se efetuasse uma adição para, depois, se calcular uma parte do valor.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 27 - Resultados à resposta da questão 3, do nível 1, comparação entre o antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	50	83,3	Acertaram	56	93,3
Falharam	7	11,7	Falharam	4	6,7
Não responderam	3	5,0	Não responderam	0	0,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Na questão 3, numa primeira fase, a maioria dos adultos acertou um total de 83,3%, efetuando todos os cálculos necessários para chegarem ao resultado pretendido. Somente 11,7% dos inquiridos errou e 5% não respondeu. Se compararmos estes valores com os obtidos na segunda fase, vemos, a partir do quadro, que houve uma evidente progressão, além de ter aumentado o valor percentual dos inquiridos que acertou na resposta, 93,3%, contrastando com 6,7% de respostas erradas. Nesta questão, todos os adultos responderam. Consideramos que foi a questão onde houve maior progresso.

Na questão 4.1 (cf. tabela 28) era pedido aos adultos que, após a visualização de uma tabela, efetuassem alguns cálculos, com vista à obtenção de resultados corretos. Neste caso, também estava em questão a literacia quantitativa e os adultos tinham de efetuar a operação da adição. Pedia-se que se calculasse o valor total de apenas 2 das 5 parcelas apresentadas. Havia que analisar a tabela e retirar a informação necessária e preterir a acessória. Estamos perante um caso em que a leitura correta de um enunciado é essencial, bem como a seleção de informação.

Tabela 28 - Resultados à questão 4.1, do nível 1, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	56	93,3	Acertaram	59	98,3
Falharam	2	3,3	Falharam	1	1,7
Não responderam	2	3,3	Não responderam	0	0,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Nesta questão é, novamente, visível a progressão ao nível das competências dos adultos no segundo momento, face ao primeiro, ou seja, antes do início do processo registamos 93,3% de respostas dadas corretamente e 3,3% de respostas erradas, percentagem igual nos adultos que optaram por não responder. Comparando estes valores com o segundo momento, após a frequência do processo e depois da formação complementar, os adultos evidenciam uma efetiva progressão. A partir da tabela, vemos que 98,3% respondeu corretamente e 1,7% de forma incorreta. Todos os adultos responderam à questão, sendo que se registou uma diminuição dos adultos que falharam e não responderam, do primeiro

momento para o segundo. Esta questão continha competências de Linguagem e Comunicação, ao nível da leitura e interpretação de informação e de Matemática para a Vida, na interpretação, organização e comunicação de informação, recorrendo a processos e procedimentos matemáticos. Se associarmos ao ENL (Benavente *et alii*, 1996) baseado no IALS (OCDE e Statistics Canada, 1995: 29), vemos que se insere no nível 1 da Literacia Quantitativa, onde esta tarefa requer a localização de uma única operação algébrica simples (normalmente a adição).

Ao invés, na questão 4.2, já solicitámos a soma das 5 parcelas inicialmente apresentadas. Para a obtenção do valor total das despesas efetuadas, era novamente essencial efetuar apenas uma operação matemática, a adição, operação simples e elementar para os adultos familiarizados com este tipo de cálculo. Os resultados observados revelaram que da primeira fase de realização dos testes para a segunda se registou um decréscimo de respostas corretas em 11,7%, tal como o total de adultos a errarem a questão, a subida foi muito significativa (10% de indivíduos que erraram num primeiro momento e 21,7% num segundo momento, somente o número de candidatos que não respondeu se manteve inalterável, com 3,3%).

Tabela 29 - Resultados às respostas da questão 4.2, do nível 1, comparação entre o momento antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	52	86,7	Acertaram	45	75,0
Falharam	6	10,0	Falharam	13	21,7
Não responderam	2	3,3	Não responderam	2	3,3
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A questão seguinte solicitava que o adulto transformasse o conteúdo matemático em conteúdo linguístico, apresentando o valor matemático anterior, por extenso. Pretendemos com este exercício aferir a destreza lexical e ortográfica dos adultos, onde o tema da correção ortográfica e a competência linguística seriam alvo de avaliação. Neste caso, a recuperação foi evidente. Antes de iniciarem o processo de RVCC e, recorrendo aos resultados obtidos, os adultos confundiam alguns aspetos ortográficos. Em termos de correção, demonstrado através dos resultados constantes na tabela 30, 60% acertou na resposta, 30% falhou e 10% optou por não responder. Ao invés, após a frequência do processo, notou-se uma evidente melhoria dos aspetos considerados: 75% deu a resposta correta. Registou-se, também, um decréscimo do número de respostas erradas para 21,7%, bem como nos adultos que optou por não responder e que foi, apenas, de 2,3%. Neste caso, a proficiência linguística foi notória entre o momento anterior e posterior à frequência do processo.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 30 - Resposta da questão 4.3, do nível 1, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	36	60,0	Acertaram	45	75,0
Falharam	18	30,0	Falharam	13	21,7
Não responderam	6	10,0	Não responderam	2	2,3
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Se compararmos graficamente os resultados obtidos, pelos adultos, no nível 1, antes e após a frequência do processo, verificamos que houve um aumento das competências desenvolvidas. Enquanto que, no primeiro momento, lemos uma grande incidência de respostas erradas, sobretudo na primeira questão, que quando testados, pela primeira vez, apenas 3,3% dos adultos acertou (ao passo que da segunda vez que foram questionados, esta vantagem subiu para os 15%), o mesmo se passa nas respostas erradas, sobretudo na questão 3, que num primeiro momento registamos um valor de 11,7%, enquanto que num segundo momento de apenas 1,7%. Notou-se, pois, um decréscimo nas respostas erradas e aumento no número das respostas corretas. Esta taxa de sucesso mantém-se no caso dos adultos que optaram por não responder e esta melhoria também se verifica nas questões 3, 4.1 e 4.2 que, num segundo momento, registam um valor de 0%.

Numa primeira abordagem e, lendo os resultados obtidos, podemos concluir que o processo dotou os adultos de competências linguísticas até então não evidenciadas, pois ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita não se desenvolve de forma espontânea e universal, necessitando do recurso ao acompanhamento formal, para desenvolvimento de competências relacionadas com a extração de significado de cadeias gráficas, a leitura e com a produção de cadeias gráficas dotadas de significado, a expressão escrita (Sim-Sim, 1997).

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

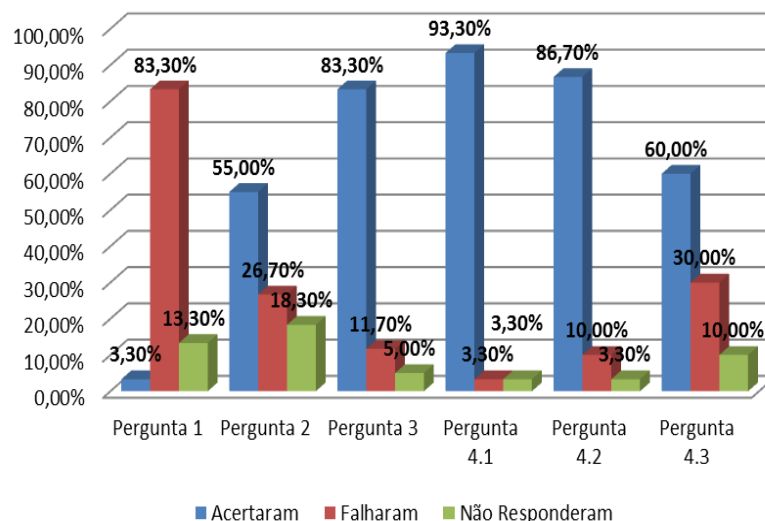


Gráfico 22 - Comparação, no nível 1 de literacia, entre o momento antes e depois da frequência do processo de RVCC (Antes do início do processo)

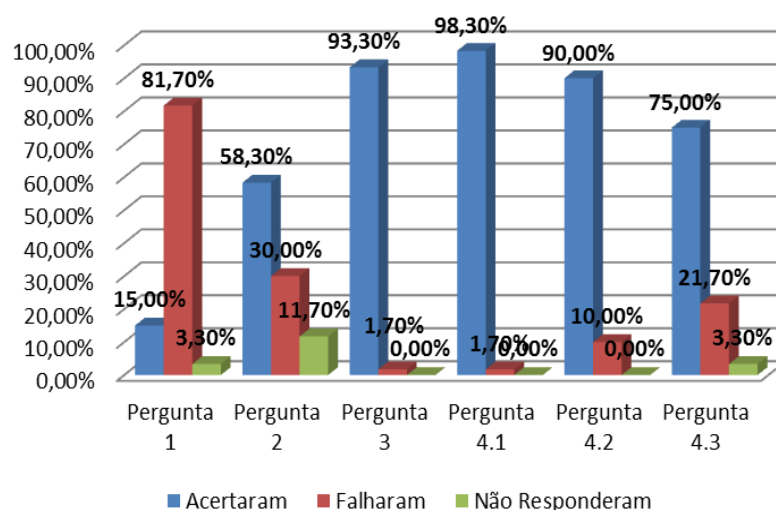


Gráfico 23 - Comparação, no nível 1 de literacia, entre o momento antes e depois da frequência do processo de RVCC (Depois da frequência do processo)

4.6.2 - A literacia nível 2

O nível 2 de literacia em prosa, tal como Benavente et alii (1996: 69) o caracterizam, envolve tarefas que implicam “o processamento de elementos contidos em diferentes frases ou parágrafos do texto e a sua associação, podendo, por vezes exigir inferências simples. A resposta consiste na transcrição literal da informação processada”. A literacia quantitativa requer uma sequência de duas operações, geralmente a adição e/ou subtração, devendo as operações ser facilmente observáveis (Benavente et alii, 1996: 69; IALS, 1995: 29). O IALS ainda prevê que a literacia em prosa requeira que as tarefas passem pela localização, no

texto, de um ou mais segmentos de informação, podendo ser apresentados, concomitantemente, alguns distratores e podendo pedir-se que se selecione e retire do texto informação específica. Assim, as tarefas propostas foram construídas neste sentido: na questão 1.1, pretendia-se que o adulto associasse a visualização de uma tabela e, após leitura atenta de um texto de média extensão, retirasse dele informação pertinente (Leitão, 2001: 54). Pedia-se ao adulto que, associando a leitura ao raciocínio matemático, calculasse o valor total gasto numa situação específica de uma ida ao supermercado. A partir da tabela 31, vemos que, num primeiro momento, 85% dos adultos acertou na resposta, 11,7% errou e, somente, 3,3% optou por não responder. Comparando estes resultados com um segundo momento, a recuperação é evidente: registaram-se 95% de respostas dadas corretamente contra 5% de respostas erradas. Verificamos, ainda, que todos os indivíduos responderam à questão, logo é notória a evolução das respostas.

Tabela 31 - Resposta da questão 1.1, do nível 2, comparação entre os momentos antes e depois da frequência do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	51	85,0	Acertaram	57	95,0
Falharam	7	11,7	Falharam	3	5,0
Não responderam	2	3,3	Não responderam	0	0,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A questão 1.2 requeria que o adulto partisse da tabela apresentada anteriormente e fizesse um cálculo de subtração. Partindo do valor obtido anteriormente, esta tarefa relaciona-se com temas do referencial de Linguagem e Comunicação: “Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana” (Leitão, 2001: 22), sobretudo o critério de reconhecer vocabulário específico e de Matemática para a Vida: “Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação usando processos e procedimentos matemáticos” (Leitão, 2001: 60), nomeadamente o critério de evidência referente à leitura e interpretação de tabelas. Neste caso, os resultados obtidos revelaram um aumento evidente das competências dos adultos. Num primeiro momento, 71,7% dos adultos acertou nos resultados, somando de forma correta as parcelas apresentadas. Porém, num segundo momento, este valor percentual ascendeu aos 88,3%, cerca de 10 adultos melhoraram ao nível das competências de interpretação de um enunciado e aplicação a uma situação real e concreta. Nas respostas dadas de forma incorreta, a manifestação é de 26,7%, antes do processo, descendo este valor para os 11,7%. Houve uma visível melhoria em 9 adultos. Entre estes dois intervalos de tempo, esta progressão é, também, visível na percentagem de ausência de respostas. Num primeiro momento, houve 1 adulto que não respondeu. Comparativamente com o segundo momento, todos os adultos responderam à questão.

Tabela 32 - Resposta da questão 1.2, do nível 2, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	43	71,7	Acertaram	53	88,3
Falharam	16	26,7	Falharam	7	11,7
Não responderam	1	1,7	Não responderam	0	0,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Na tarefa seguinte, pretendia-se que os adultos, após leitura atenta de um excerto textual, extraído da obra *Os Maias*, retirassem do texto informação essencial e adequada. Assim, na questão 2 pedia-se que os adultos referissem, a partir de palavras do texto, como era conhecida a casa da família Maia. Esta questão relaciona-se diretamente com o referencial de Linguagem e Comunicação, com a “interpretação de textos de caráter informativo e reflexivo” (Leitão, 2001: 24), sobretudo ao pretender que o adulto seja capaz de utilizar estratégias diversas de extração de informação específica de um texto. Esta questão requeria que o adulto atentasse no texto e retirasse apenas o essencial, pois nele existiam alguns segmentos de informação que poderiam funcionar como distratores. Todavia, os resultados foram bastante reveladores da funcionalidade e da pertinência do processo. Num primeiro momento, 76,7% dos adultos respondeu de forma válida (cf. tabela 33) e 11,7% respondeu erradamente, percentagem igual àqueles adultos que optaram por não responder. Contudo, quando questionados, num segundo momento, a percentagem de respostas corretas subiu para 88,3%, com uma manifestação de 7 adultos que melhoraram a sua análise e interpretação linguística, exatamente o mesmo número de adultos que não havia respondido na primeira fase. O número de respostas erradas manteve-se inalterado. Concluímos que nesta questão existiu um evidente sucesso, aumentaram as respostas corretas e diminuíram as não respostas.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 33 - Resultados das respostas da questão 2, do nível 2, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	46	76,7	Acertaram	53	88,3
Falharam	7	11,7	Falharam	7	11,7
Não responderam	7	11,7	Não responderam	0	0,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Na última questão, deste nível, na questão 2.1, era pedido que os adultos, mais uma vez, retirassem do texto informação essencial e correta, pergunta que se destinava a aferir a capacidade de interpretação e identificação da mensagem principal do texto, retirando dele partes seleccionadas e importantes para o sentido global. Neste caso, pretendia-se que após leitura atenta, os adultos fossem capazes de inferir acerca do sentido e caracterizassem, com elementos textuais, as paredes do casarão onde habitava a família Maia. Apenas seria considerada uma resposta como sendo a correta: «severas». Num primeiro momento, 86,7% dos adultos inquiridos responderam de forma acertada, 5% falhou na resposta e 8,3% não facultou qualquer tipo de solução. Comparando este momento com o segundo, mais uma vez é visível o acréscimo das competências, ao nível linguístico e interpretativo. O número de respostas dadas erradamente manteve-se, mas o valor percentual das não respostas alterou-se de 8,3% para 1,7%. Visualizando a tabela 34, vemos que 5 adultos optaram por não responder, numa primeira fase, mas este número reduz-se para 1 adulto, num segundo momento. A nossa leitura permite-nos entender que os 4 adultos que optaram por, inicialmente, não responder, fizeram-no posteriormente, de forma correta; ao invés da fase anterior, que não se consideravam serem possuidores de competências que lhes permitissem interpretar e retorquir, perante um enunciado de média complexidade, agora fizeram-no com sucesso.

Tabela 34 - Resultados das respostas à questão 2.1, do nível 2, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	52	86,7	Acertaram	56	93,3
Falharam	3	5,0	Falharam	3	5,0
Não responderam	5	8,3	Não responderam	1	1,7
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Comparando os resultados obtidos e expressos pelos adultos, entre o momento que medeia o antes e o depois do processo e, baseando-nos nos gráficos 24 e 25, abaixo referenciados, podemos aferir que exponencialmente predominam as respostas corretas, com uma tendência de aumento entre estes dois momentos. Se atentarmos na primeira fase e na questão 1, lemos um aumento de 10% de respostas certas. A resposta 1.2 apresentou um aumento de 16,6%, a questão 2 de 11,6% e a última questão revelou uma proficiência de 6,6%. Esta alteração de valores também se registou nos parâmetros seguintes. Observando as respostas erradas, estas diminuíram de um momento para o outro, nas duas primeiras questões, e mantiveram-se nas restantes. Porém esta alteração percentual é bastante mais evidente se atentarmos na situação em que os adultos optaram por não responder. Numa primeira situação, esta evidência foi significativa na questão 3, registando-se uma diminuição de 100%, pois após o processo, todos responderam corretamente, ao invés de 11,7% que inicialmente tinham optado por não responder. Esta diminuição mantém-se constante e, na última questão, assistimos a uma diminuição de 6,6% de adultos que mantiveram a resistência em responder e não o fizeram ou por não entenderem o teor da pergunta ou por não serem detentores de competências que lhes permitissem ler, com clareza, e retirar dos textos informação pertinente.

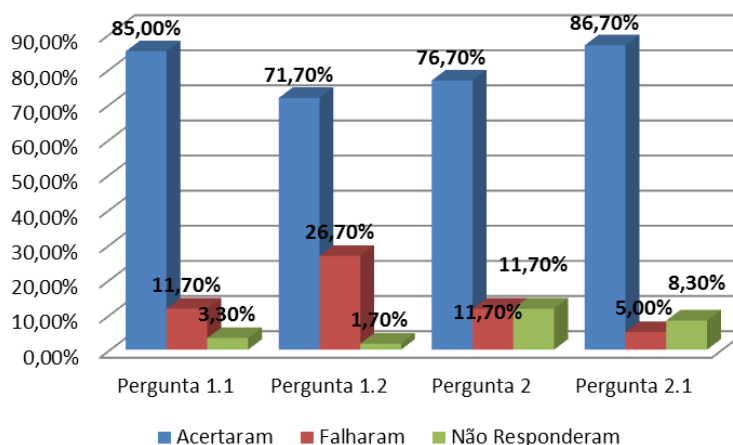


Gráfico 24 - Comparação, no nível 2 de literacia, entre o momento antes e depois da frequência do processo de RVCC (Início do processo)

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa. Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

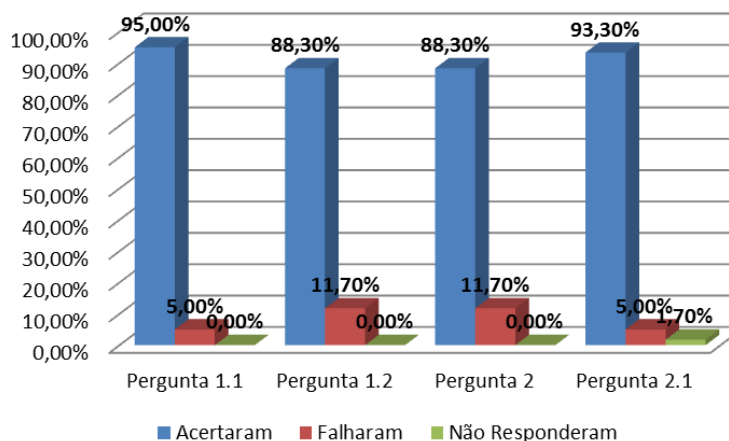


Gráfico 25 - Comparação, no nível 2 de literacia, entre o momento antes e depois da frequência do processo de RVCC (Término processo)

4.6.3 - A literacia nível 3

O nível 3 de literacia implica o surgimento de tarefas que requerem “um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade. Implicam a capacidade de selecionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar” (Benavente *et alii*, 1996: 69). Neste nível, na literacia em prosa, é necessário que os adultos percorram os textos de forma a podem estabelecer associações que requerem pequenas inferências, sendo, por vezes, solicitada a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou parágrafos (OCDE & Statistics Canada, 1995), podendo-se recorrer a uma notícia de média ou extensa dimensão. Nas questões que nós selecionámos e, atendendo ao referencial de LC, pretendemos que os adultos fossem capazes de revelar competências na interpretação de textos de carácter informativo, daí termos selecionado uma notícia para que estes pudessem relacionar os elementos construtores de sentido e da, mesma forma, pudessem fazer juízos sobre as informações de um texto, ou seja, associassem informação e fizessem inferências acerca das mesmas. A literacia quantitativa privilegia tarefas que solicitem a realização de duas operações sequenciais, geralmente multiplicação e/ou divisão e outra. Os valores a empregar são fornecidos ou facilmente identificáveis, mas é necessário que o adulto decida quais as operações a contemplar. Ao associarmos estas duas áreas, pudemos contemplar e avaliar várias competências de que os adultos deveriam ser portadores, nomeadamente “analisar e interpretar criticamente gráficos relativos a situações da realidade” (Leitão, 2001: 64), associando esta competência à capacidade de comunicar processos e resultados, recorrendo à linguagem matemática, concomitantemente à língua portuguesa. De uma forma geral, neste nível, há um considerável aumento das dificuldades.

A questão 1.1 exigia que o adulto, após visualização de um gráfico onde se mostrava o consumo médio diário de água, por pessoa, identificasse o item onde se gastava maior percentagem de água.

Tabela 35 - Resultados às respostas da questão 1.1, do nível 3, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	52	86,7	Acertaram	52	86,7
Falharam	2	3,3	Falharam	6	10,0
Não responderam	6	10,0	Não responderam	2	3,3
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Neste caso, o número de respostas corretas manteve-se inalterável do primeiro para o segundo momento. O mesmo não se passou nos itens seguintes, assistindo-se mesmo ao oposto. Inicialmente, vemos que 3,3% dos adultos erraram no tipo de resposta dada e não responderam 10%. Contudo, num segundo momento, erraram 10% e não responderam 3,3%. Houve, portanto, uma inversão de dados e esta questão manteve-se inalterada. Quanto aos resultados das respostas dos adultos que falharam e dos que não responderam, esta constância também se manteve nas respostas corretas.

Na questão 1.2, evidenciam-se uns resultados diferentes. Se na questão anterior não houve grande progressão, aqui assistimos ao inverso. Num primeiro momento, 51,7% dos inquiridos acertou na resposta, 30% errou e 18,3% optou por não responder. Comparando estes dados com um segundo momento, vemos que 66,7% acertou nas respostas, valor que aumenta relativamente ao momento anterior. O valor das respostas erradas também diminuiu, registando, no final, um valor de 30%. Os adultos que não responderam foram 6,7%. É de referir que este último valor foi aquele que registou uma maior flutuação e progressão. Se por um lado, assistimos a uma diminuição do valor percentual de inquiridos que erraram num primeiro momento, por outro, verificamos que também os inquiridos que não responderam diminuiu em 11,6%, sendo que as respostas corretas aumentaram 15%.

Tabela 36 - Resultados às respostas da questão 1.2, do nível 3, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	31	51,7	Acertaram	40	66,7
Falharam	18	30,0	Falharam	16	26,7
Não responderam	11	18,3	Não responderam	4	6,7
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Esta questão relacionava-se com o cálculo da quantidade de litros de água que se gastava numa das partes consideradas no gráfico apresentado anteriormente. Seria necessário proceder a alguns cálculos aritméticos para chegar a um valor correto, mas para que isso pudesse ser processado era fundamental uma eficaz interpretação da demanda inicial, logo havia que recorrer à proficiência linguística.

Na pergunta 2.1, apresentou-se uma notícia de média extensão e informação complexa que os adultos deveriam ler integralmente, para apreensão do sentido e retirar dela informação concreta e essencial. Depois da interpretação textual, os adultos deveriam utilizar estratégias diversificadas para extração de informação específica do texto apresentado. Nesta questão, apenas se consideraria uma resposta como sendo a correta e a maioria dos inquiridos, numa primeira fase, não conseguiu selecionar a resposta correta, havendo uma representatividade de 38,3% de adultos que erraram na resposta. Os adultos que acertaram ficaram-se pelos 35% e 26,7% optou por não responder. Porém, numa segunda fase, o valor percentual de inquiridos que acertou na resposta aumentou, exponencialmente, 21,7%. Verificamos que o valor de respostas erradas manteve-se inalterado nas duas fases da investigação e apenas o item dos adultos que não respondeu se alterou da primeira fase relativamente à segunda, sendo exatamente o mesmo valor percentual que diminuiu no grupo dos adultos que não respondeu na primeira fase e contribuiu para o aumento do valor das respostas corretas, na segunda fase.

Tabela 37 - Resultados às respostas da questão 2.1, do nível 3, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	21	35,0	Acertaram	34	56,7
Falharam	23	38,3	Falharam	23	38,3
Não responderam	16	26,7	Não responderam	3	5,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Na questão seguinte, a 2.2, solicitava-se que, dentro da mesma linha de análise da anterior, se retirasse mais alguma informação da notícia apresentada. Porém, nesta fase de complexidade, o adulto teria de selecionar informação mais correta. Os inquiridos que responderam corretamente à questão foi de 63,3%, de forma errada 6,7% e aqueles que não responderam teve uma amostragem de 30%. Se compararmos estes valores com os obtidos na segunda fase, vemos que se registou um progresso das competências dos adultos. Assim, 85% dos adultos respondeu de forma correta, 3,3% de forma errada e 11,7% optou por não responder. Comparando os dois momentos, registou-se uma melhoria de resultados. A percentagem de respostas corretas aumentou em 21,7%. Notou-se também um decréscimo do número de adultos que inicialmente haviam errado, menos 3,4%, correspondendo a menos 2

adultos. A tendência de redução do número de adultos que inicialmente optou por não responder, também, registou um decréscimo de 18,3%.

Tabela 38 - Resultados às respostas da questão 2.2, do nível 3, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	38	63,3	Acertaram	51	85,0
Falharam	4	6,7	Falharam	2	3,3
Não responderam	18	30,0	Não responderam	7	11,7
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Na questão seguinte, 3.1, era apresentado um gráfico de barras baseado nos censos de 2001, onde aparecem representadas as qualificações da população portuguesa, desde os indivíduos sem nível de ensino até aos portadores de habilitações equivalentes ao ensino superior. Pedia-se que os adultos analisassem o gráfico e retirassem algumas ilações. Ao nível da leitura do mesmo, os inquiridos teriam de ser capazes de verificar qual a maior concentração de indivíduos portadores de uma habilitação, neste caso o ciclo com maior percentagem de população. Este tipo de gráfico é importante para a maioria da população, dado que ao longo da vida surgem inúmeras vezes casos concretos do quotidiano. Referimo-nos, por exemplo, às faturas da eletricidade, da água ou até mesmo do gás, pelo que os adultos estariam já familiarizados com este tipo de situação. Porém, nem todos foram capazes de responder com sucesso à questão. Todavia, verificou-se que, numa primeira situação, a maioria dos inquiridos fê-lo com sucesso: 83,3% acertou no tipo de resposta, 3,3% falhou e 13,3% não respondeu. Comparando com os resultados da segunda fase de aplicação, vemos que a percentagem das respostas dadas corretamente aumentou para os 93,3%, as respostas erradas manteve o mesmo valor e as não respostas revelaram uma amostragem de 3,3%, registando uma descida de 10%, exatamente o mesmo valor que engrossou a percentagem das respostas corretas, face à questão anterior.

Tabela 39 - Resposta da questão 3.1, do nível 3, comparação entre o antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	50	83,3	Acertaram	56	93,3
Falharam	2	3,3	Falharam	2	3,3
Não responderam	8	13,3	Não responderam	2	3,3
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A pergunta 3.2 relacionava-se com a anterior, porém, agora, pretendia-se que o adulto identificasse a menor percentagem de frequência de ciclo, neste caso, a resposta correta seria o ciclo médio. Algumas respostas contemplaram, erradamente, o ciclo pré-escolar. Esta questão, tal como a anterior, continha competências de LC, na distinção vocabular, entre termos próximos ou opostos, como é o caso de «maior» e «menor», a adequação do discurso e interpretação, a interpretação de linguagem metafórica (quadros, fotografias e outros suportes) e, finalmente, a correção linguística e ortográfica. Tal como se prevê no referencial de competências chave de MV, considera-se pertinente e essencial a capacidade de leitura e interpretação de gráficos, quer eles sejam de barras ou pictogramas. Numa primeira fase, a maioria dos adultos, 68,3%, respondeu acertadamente, à questão, 16,7% errou e 15% não respondeu. Quando questionados uma segunda vez, os resultados já foram distintos, pois o valor percentual dos inquiridos que respondeu acertadamente aumentou para os 85% e os adultos que falharam diminuiu 5%, mas o maior sucesso foi na percentagem de não respostas que apresentou um valor de 3,3%, havendo uma diminuição de 11,7%. Consideramos que se registou uma progressão ao nível das competências linguísticas dos adultos.

Tabela 40 - Resultados às respostas da questão 3.2, do nível 3, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	41	68,3	Acertaram	51	85,0
Falharam	10	16,7	Falharam	7	11,7
Não responderam	9	15,0	Não responderam	2	3,3
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Comparativamente, entre o primeiro momento e o segundo, lemos, a partir dos gráficos 26 e 27, respeitante aos dois momentos chave do processo, que na primeira questão as respostas corretas mantiveram um valor inalterável, com 86,7%. Esta constância manteve-se ao longo dos questionários e o mesmo se verificou nas respostas erradas que mantiveram a descida entre os dois momentos, à exceção da terceira questão que revela uma subida. No primeiro momento, 35% dos adultos errou na resposta e, no segundo, este valor subiu para 38,3%. Também as não respostas revelaram, tendencialmente, uma descida, Chamamos, contudo, à atenção para as questões 3 e 4, onde a descida foi a mais acentuada, de 26,7% e 30%, respetivamente, para valores ínfimos de 5% e de 11,7%, respetivamente. No cômputo geral, consideramos que existiu uma grande taxa de sucesso do primeiro para o segundo momento, revelando os adultos inquiridos possuírem grande parte das competências-chave previstas nos referenciais de formação, somente possível devido à frequência do processo de

RVCC. Porém, estes resultados também nos alertam para o facto de, ao nível da escrita, os adultos evidenciarem determinadas dúvidas e lacunas presentes pela falta da prática de leitura e de escrita. Pinto (1998: 97) alerta para o facto de que a “prática da leitura, da escrita e do cálculo deve ser preparado na criança desde muito cedo. A necessidade de existirem bases para uma aprendizagem sem problemas da leitura, a escrita e o cálculo leva-nos com certeza a uma maior consciencialização da problemática e a uma tomada de posição mais crítica em relação, primeiramente, ao designado insucesso escolar e posteriormente, ao que se poderá intitular de analfabetismo funcional”. A autora aponta para o facto de que uma deficiente preparação e treino, ao nível da leitura e da escrita, poder criar situações de desconforto na proficiência linguística.

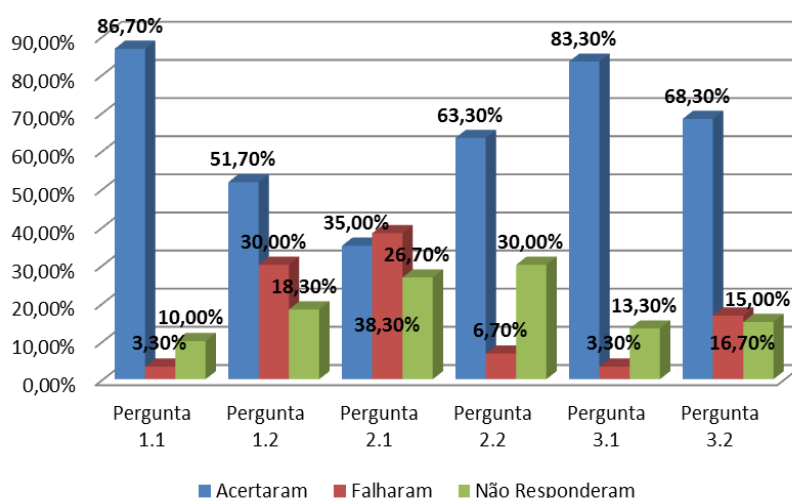


Gráfico 26 - Comparação, do nível 3 de literacia, entre os momentos antes e depois da frequência do processo de RVCC (Início do processo)

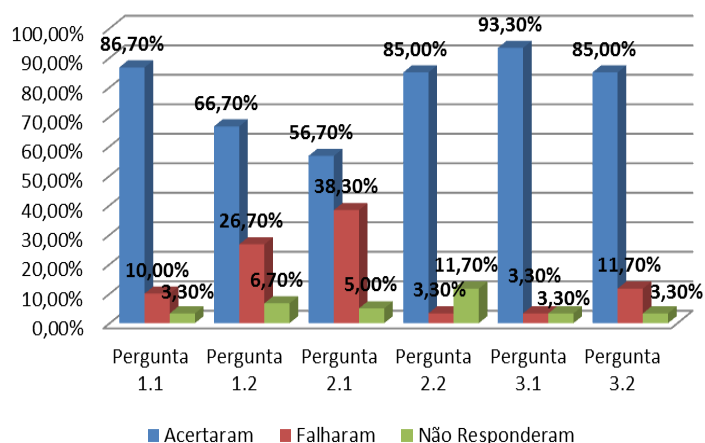


Gráfico 27 - Comparação, do nível 3 de literacia, entre os momentos antes e depois da frequência do processo de RVCC (Término processo)

4.6.4 - A literacia nível 4

O nível 4 de literacia, de acordo com a designação apresentada no IALS (OCDE & Statistics Canada, 1995), contém tarefas mais complexas, exigindo múltiplas associações, tendo que a informação solicitada ser identificada através de inferências baseadas no texto. Ao nível da literacia em prosa, as tarefas podem implicar a integração ou contrastes de vários elementos, que poderão ser apresentados em textos longos e com alguma complexidade, contendo mais distratores do que os níveis anteriores. Também, a informação solicitada é de carácter mais abstrato, exigindo, por isso, mais competências e atenção, por parte do adulto, ou como Benavente *et alii* (1996: 70) referem: “implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos longos e densos cuja leitura integral pode ser necessária para a construção da resposta”. O mesmo se passa na literacia quantitativa, onde a quase totalidade das tarefas implica a realização de operações aritméticas simples, não sendo, contudo, facilmente determináveis e havendo uma particular preocupação na formulação das questões, não podendo, estas conter alguns termos semânticos próprios da formulação da indagação: caso de «quantos» ou «calcule a diferença», já que estes podem ajudar o leitor a dar pistas de resolução do problema. Mais uma vez, baseámo-nos nos testes aplicados por Benavente *et alii* (1996), mas, por ser um nível bastante complicado, o “mais exigente de toda a prova” (Benavente *et alii*, 1996: 70), adaptámo-los à realidade e a situações concretas, querendo partir dos referências para que o adulto fosse sensível, à situação de vida e esta pudesse ser facilmente integrável na sua história de vida, construímos exercícios facilmente recorrentes a situações concretas dos inquiridos.

A primeira questão, por nós formulada, apresentava um excerto da obra *Equador*, de Miguel Sousa Tavares. A nossa opção teve uma finalidade pedagógica: entendemos que na educação de adultos não podemos partir do princípio de que os destinatários são, tal como no ensino de crianças e jovens, «tábuas rasas». Os adultos são, já, possuidores de saberes adquiridos que têm de monopolizar, tornando-os o alicerce do processo de educação. Recorrendo a Knowles (1973) que considera a experiência a base fundamental da educação de adultos, neste caso, consideramos a leitura do texto literário um método eficaz para aferir a competência, ao nível do saber, do saber ser e saber fazer. Há contudo que ter em conta determinados fatores relevantes e essenciais para a correta aplicação e exploração deste tema, tal como a idade, o género, a profissão, as habilitações académicas, até porque este item será tratado pelos formadores, ao longo das sessões de RVCC, sem poderem recorrer, como já referimos anteriormente, a manuais escolares, apenas tendo como base os referenciais de competência-chave que será adequado a cada grupo e a cada indivíduo. A concretização da leitura contribui para ativação de conhecimentos metacognitivos, favorecendo a reflexão acerca do mundo, do ser ontológico, da língua. A este propósito, do ato de ler, Solé (2005) considera que a leitura desenvolve e envolve determinados processos, tais como a capacidade inferencial do leitor, contribuindo para a plena capacidade interpretativa pensada, refletida e argumentada. Nesta questão e, tendo consciência de que

muitos dos adultos envolvidos neste estudo desconhecem a obra em questão, tentámos generalizar o objetivo da pergunta. Assim, os inquiridos, partindo das informações textuais teriam de localizar a ação no tempo, tarefa que, à partida, não se afigura fácil, pois era necessário ler um excerto relativamente longo e com informação densa para poder retirar a informação necessária e essencial e, havendo também uma referência temporal no corpo do texto, apesar de incorreta para a finalidade da questão, muitos foram os adultos que induzidos em erro, sem entenderem o sentido textual, a aproveitaram e deram-na como resposta correta. Daí que as respostas erradas atingiram 70%, seguindo-se as não respostas com 16,7% e, por fim, as respostas corretas com 13,3%. Comparativamente, na segunda fase, notou-se ainda uma ligeiro aumento das respostas erradas, aumentando 5%, mas as respostas corretas também aumentaram para os 20% e as não respostas diminuíram para os 5%. Apesar do aumento do erro, também verificamos que os adultos que não responderam numa primeira fase, agora fizeram-no e com algum sucesso.

Tabela 41 - Resultados às respostas da questão 1, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	8	13,3	Acertaram	12	20,0
Falharam	42	70,0	Falharam	45	75,0
Não responderam	10	16,7	Não responderam	3	5,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A pergunta seguinte pretendia saber qual o assunto central do texto, acima apresentado, tendo a maioria das respostas dos adultos originado resultados semelhantes aos anteriores, pelo que a partir deles podemos inferir que esta tipologia textual é demasiado complexa para a maioria, já que, tendo por base a tabela 42, lemos que 31,7% dos adultos responderam corretamente à questão; 41,7% de forma errada e 26,7% não tentou apresentar qualquer tipo de solução. No segundo momento, as respostas erradas foram ainda em maior número, assinalando 46,7%, as corretas 43,3% e as não respostas 10%. Denota-se um aumento das respostas corretas, em 11,6%, bem como nas respostas erradas que sofreram uma diminuição em 10%. Na tentativa de analisar estes resultados e partindo do tratamento de dados, provavelmente, a maioria dos adultos não dominaria a tipologia textual ou a linguagem a ela associada, não entendendo a natureza da questão e optando por não responder ou por errar.

Tabela 42 - Resultados às respostas da questão 2, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	19	31,7	Acertaram	26	43,3
Falharam	25	41,7	Falharam	28	46,7
Não responderam	16	26,7	Não responderam	6	10,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A questão 3 referia-se à informação contida no texto, tendo o adulto que selecionar alguma para formalizar a resposta e, recorrendo a cálculos matemáticos, pedia-se que partindo de um valor dado no corpo textual o adulto calculasse um total exato em valor percentual. Havia que interpretar e utilizar diferentes representações das percentagens, tendo para isso que recorrer às competências linguísticas para interpretação da questão. Nela estavam contidas capacidades de LC, na interpretação de um significante textual e de MV, na interpretação e utilização de diferentes representações da realidade. Teria ainda que adequar a operação matemática para chegar ao resultado pretendido. Os resultados obtidos foram, mais uma vez, reveladores das competências dos adultos, apesar de o problema não ser de difícil resolução. Os adultos tiveram dificuldades em perceber qual a operação aritmética que deveriam usar para chegar ao resultado. Assim, num primeiro momento, 38,3% dos adultos errou a resposta, 28,3% acertou e 33,3% optou por não responder. Num segundo momento, os valores alteram-se significativamente no total das respostas certas que sobe exponencialmente para os 43,3%, ao passo que as respostas erradas desce para os 31,7% e as não respostas também sofre uma alteração descendente, para os 25%. Apesar de, ainda, existir um valor relativamente grande de respostas erradas e não respostas, identificamos uma progressão dos adultos ao nível da interpretação textual e do raciocínio matemático.

Tabela 43 - Resultados às respostas da questão 3, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	17	28,3	Acertaram	26	43,3
Falharam	23	38,3	Falharam	19	31,7
Não responderam	20	33,3	Não responderam	15	25,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A questão 3.1 relacionava-se teoricamente com a anterior. Solicitava-se que o adulto calculasse o valor percentual de $\frac{3}{4}$ da população, valor referido no texto. Para que este valor

fosse alcançado com êxito, o adulto teria de recorrer ao texto e retirar dele informação essencial e imprescindível para o cálculo do valor. A maioria dos inquiridos calculou, sem êxito, este valor, revelando uma amostragem de 46,7% de respostas certas. Num primeiro momento, 23,3% de respostas erradas e 30% de não respostas, ao passo que, posteriormente, e, já dotados de outras aptidões exercitadas ou apenas melhoradas pela frequência do processo de RVCC, os adultos alteraram, positivamente, esta média de respostas corretas para os 56,7%. Também se registou uma leve melhoria nas respostas dadas erradamente, no momento anterior, que decresceu para os 25%, sendo que as não respostas também sofreram alteração, descendo para os 18,3%. Numa primeira análise, atrevemo-nos a afirmar que nesta questão foi evidente a melhoria dos resultados obtidos através da frequência do processo de RVCC, contribuindo para que os adultos adquirissem outras competências, ao nível linguístico e de raciocínio matemático.

Tabela 44 - Resultados às respostas da questão 3.1, do nível 4, comparação entre o antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	28	46,7	Acertaram	34	56,7
Falharam	14	23,3	Falharam	15	25,0
Não responderam	18	30,0	Não responderam	11	18,3
Total	60	100,0	Total	60	100,0

No seguimento da questão anterior, a pergunta 4 pretendia saber o inverso. Partindo do valor percentual, pedia-se que se calculasse o valor total de analfabetos do país, fornecendo-se para o efeito algumas indicações, tais como o número total de habitantes, fator que auxiliaria os adultos neste balanço. Esta operação, bastante usual na vida quotidiana dos adultos, passa, muitas vezes, despercebida. Calcula-se sem, para o efeito, se ter noção de tal. Porém, partindo de um contexto de vida, pretendia-se que os adultos resolvessem problemas que envolvem o raciocínio proporcional, tais como a percentagem e, ainda, a interpretação de textos de carácter literário para obter e justificar conclusões. Neste problema, num primeiro momento (cf. tabela 45), a maioria, 36,7% dos inquiridos, optou por não responder, 31,7% acertou na resposta, exatamente o mesmo valor percentual que errou. Comparando estes dados com o segundo momento, predominam as respostas certas com um valor de 48,3%, a percentagem de adultos que errou desceu ligeiramente para os 30%, descida também verificada nas não respostas que evidenciaram um valor de 21,7%. Também aqui consideramos que apesar das respostas erradas terem um valor algo elevado, houve uma progressão dos adultos.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 45 - Resultados às respostas da questão 4, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	19	31,7	Acertaram	29	48,3
Falharam	19	31,7	Falharam	18	30,0
Não responderam	22	36,7	Não responderam	13	21,7
Total	60	100,0	Total	60	100,0

A questão 5 englobava três alíneas e, na nossa perspetiva, o problema mais complicado do inquérito. Era proposta uma questão que envolvia o cálculo de juros a pagar numa simulação de um empréstimo bancário, incluindo a taxa de juros do período, renda a pagar no quarto mês e o respetivo imposto de selo. Este exercício exigia mobilização de diversos saberes e competências que além de fazerem parte do quotidiano hodierno não percorrem todas as histórias de vida dos adultos frequentadores do processo. Tal como o exercício proposto por Benavente *et alii* (1996: 87), no exercício por nós apresentado pedia-se que o adulto calculasse, realizando para o efeito várias operações aritméticas, neste caso, três valores, relativamente ao quarto mês. No cômputo geral, nas três alíneas, predominaram as não respostas, seguidas das respostas erradas. Assim, na questão 5a, somente 16,7% acertou na resposta, 46,7% errou e 36,7% não deu qualquer tipo de resposta. Quando inquiridos novamente, num segundo momento, as respostas erradas sofreram uma ligeira melhoria, descendo 8,40%, ao passo que as respostas certas registaram uma taxa de sucesso de 20%, as não respostas diminuíram para os 25%. De certa forma, comparando os dois momentos de investigação, lemos que apesar da predominância das respostas erradas, registou-se uma progressão dos adultos, aumentou a percentagem de adultos que acertou nas respostas e diminuiu o número de adultos que não havia dado qualquer tipo de resposta.

Tabela 46 - Resultados às respostas da questão 5a, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	10	16,7	Acertaram	22	36,7
Falharam	28	46,7	Falharam	23	38,3
Não responderam	22	36,7	Não responderam	15	25,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

O mesmo se passa na alínea seguinte, a questão 5b, onde, num primeiro momento, também predomina a maior percentagem de respostas erradas, com 51,7%, valor seguido das não respostas com 36,7% e 11,7% dos adultos acertou na resposta. Num segundo momento,

notou-se, novamente, uma ligeira melhoria, com 28,3% dos adultos a acertarem na questão, 25% não respondeu e 46,7% errou no valor apresentado. Esta comutação de valores sugere uma aquisição de competências que anteriormente estariam ausentes nos adultos.

Tabela 47 - Resultados às respostas da questão 5b, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	7	11,7	Acertaram	17	28,3
Falharam	31	51,7	Falharam	28	46,7
Não responderam	22	36,7	Não responderam	15	25,0
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Na última alínea, pedia-se que se calculasse o imposto de selo sem juros. Num primeiro momento, as respostas certas tiveram uma relevância de 16,7%, as respostas erradas 48,3% e as não respostas 35%. Passando para o segundo momento, assistimos a um aumento do número de respostas certas em 16,6%, as respostas erradas diminuíram para os 40%, bem como as não respostas que também diminuíram 10%. No geral, isto denota uma leve melhoria nos resultados, porém com pouca relevância, apesar de ser uma atividade que a maioria dos adultos conhece. Porque se relaciona com instituições bancárias, nem todos possuem competências para saber calcular este tipo de valores aritméticos que envolvem cálculos mais elaborados e mais do que uma operação matemática.

Tabela 48 - Resultados às respostas da questão 5c, do nível 4, comparação entre os momentos antes e depois do processo

Antes			Depois		
	n	%		n	%
Acertaram	10	16,7	Acertaram	20	33,3
Falharam	31	48,3	Falharam	24	40,0
Não responderam	21	35,0	Não responderam	16	26,7
Total	60	100,0	Total	60	100,0

Querendo estabelecer uma comparação entre os dois momentos da investigação, podemos ler, de forma mais geral, nos gráficos 28 e 29, que, num primeiro momento, predominam as respostas erradas, na maioria das questões, à exceção das questões, 3.1 que predomina a resposta certa e da questão 4, que predomina a não resposta. Porém, num segundo momento, predomina a resposta certa em três questões: 3, 3.1 e 4, de resto a dominância é das respostas erradas.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

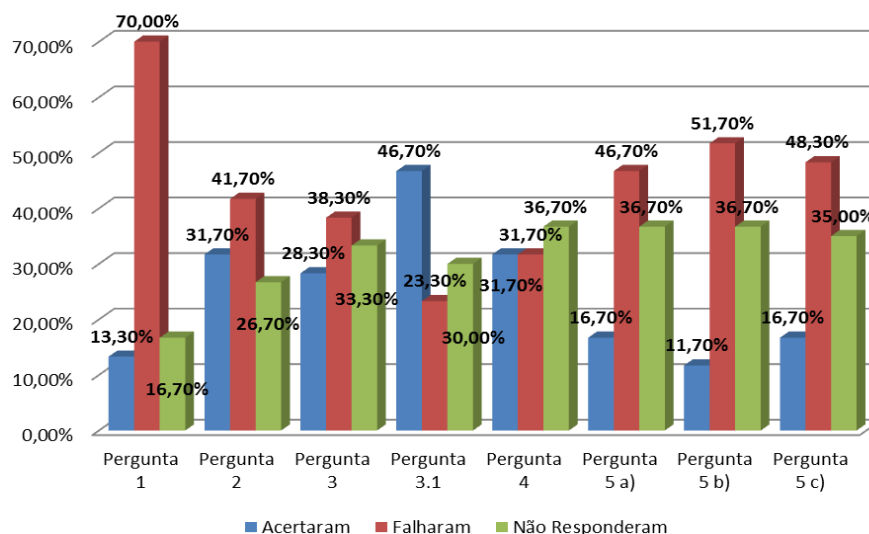


Gráfico 28 - Comparação, do nível 4 de literacia, entre os momentos antes e depois da frequência do processo de RVCC (Início do processo)

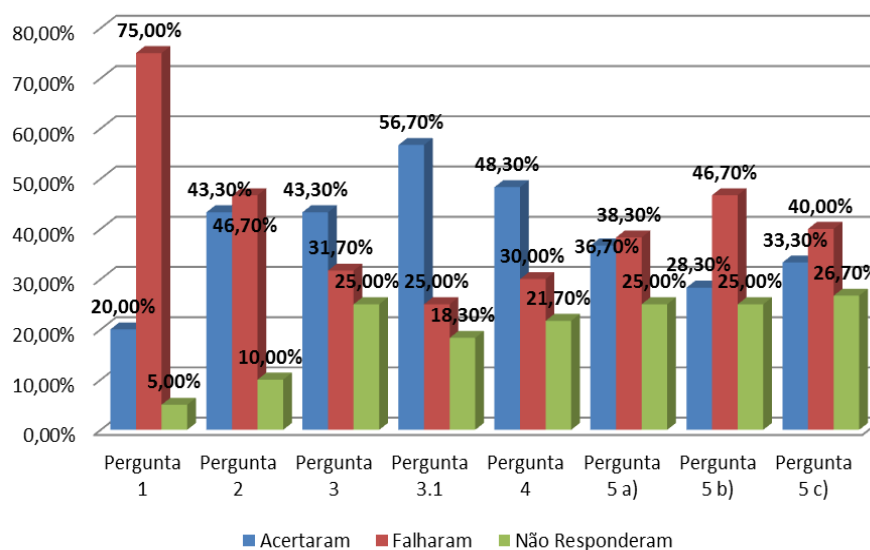


Gráfico 29 - Comparação, do nível 4 de literacia, entre os momentos antes e depois da frequência do processo de RVCC (Término processo)

Após aferição e análise dos gráficos respeitantes aos níveis de literacia do processo de RVCC, depreendemos que a maioria dos adultos, antes de iniciar o processo e analisando as respostas certas, erradas ou não respostas, verificamos que 63,6% da população respondeu positivamente a questões de nível 1, 80% de nível 2, 64,7% de nível 3, somente 24,5% de nível 4. A predominância das respostas erradas incide, sobretudo, nos níveis 1 e 4, com 63,6% e 24,5, respetivamente. Analisando os dados referentes às não respostas, vemos que a grande

concentração é no nível 4, com 31,4%, seguido do nível 3 com 18,8%. Após isto, podemos afirmar que a maioria da população inquirida, antes de frequentar o processo de RVCC, possuía competências de nível 2; o ENL (Benavente *et alii*, 1996: 121) inferiu que grande parte da população portuguesa, inquirida nesta fase, encontrava-se no nível 1, com 37%, seguida no nível 2, com 32,1%, valores aproximados do nosso estudo.

Num segundo momento, a concentração de respostas corretas, no nível 2, aumenta ainda mais para os 91,2%, seguida do nível 3 com 78,8%, do nível 1 com 71,6% e, no nível 4, surge um valor percentual de 38,7%. Se olharmos para as respostas erradas, verificamos que a predominância concentra-se no nível 4, com 41,6%, tal como as não respostas com uma predominância de 19,5%, seguida do nível 1, com 25,2%. Tal como no ENL onde o nível de escolaridade em que a população portuguesa se localizava com maior predominância era o nível 1, predominando neste nível os indivíduos com o 1º ciclo do ensino básico, também no estudo que nós desenvolvemos concluímos que 63,3% da população detinha o 1º ciclo do ensino básico (cf. tabela 15), seguido de 21,7%, com o 6º ano.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

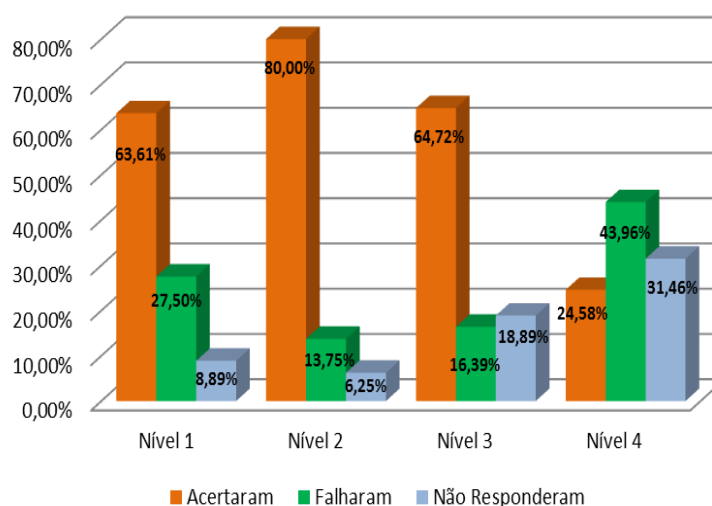
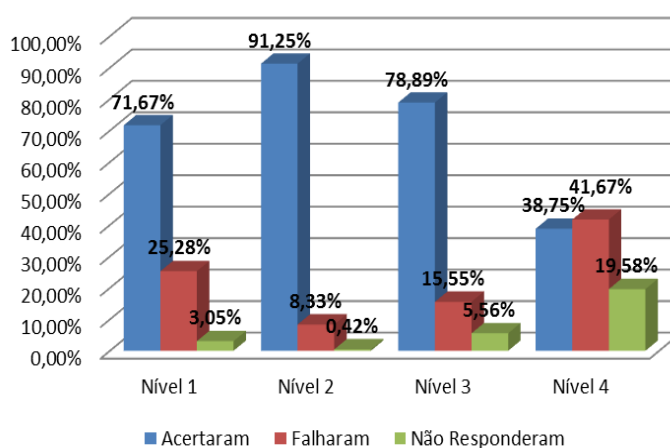


Gráfico 30 - Comparação entre o momento antes e depois da frequência do processo de RVCC, por níveis de literacia



A este propósito, sujeitámos os resultados obtidos, através dos questionários, ao teste de Wilcoxon, de modo a podermos aferir os benefícios da frequência do processo de RVCC e em que medida ele pode ou não contribuir para o aumento dos níveis de literacia. Conforme podemos ler na tabela 49, o processo de RVCC contribuiu para um aumento dos resultados em termos de literacia, tendo os adultos aumentado as suas competências.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 49 - Teste de Wilcoxon para o nível 1 e os benefícios do processo de RVCC, comparação entre as respostas corretas no primeiro e no segundo momento.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Nível 1 - Fim do Processo - Acertou - Nível 1 - Início do Processo - Acertou	Negative Ranks	6a	14,08	84,50
	Positive Ranks	26b	17,06	443,50
	Ties	28c		
	Total	60		
a. Nível 1 - Fim do Processo - Acertou < Nível 1 - Início do Processo - Acertou				
b. Nível 1 - Fim do Processo - Acertou > Nível 1 - Início do Processo - Acertou				
c. Nível 1 - Fim do Processo - Acertou = Nível 1 - Início do Processo - Acertou				
Test Statistics ^b				
	Nível 1 - Fim do Processo - Acertou - Nível 1 - Início do Processo - Acertou			
Z	-3,504a			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000			
a. Based on negative ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

Para a variável número de respostas certas, entre o primeiro e o segundo momento, os resultados obtidos são de -3.504 e têm uma significância (P-valor) de 0,000, ou seja, para um nível de significância de 0,05, concluímos que a frequência no processo de RVCC fez com que a percentagem de respostas acertadas do nível 1, do teste realizado, fosse maior no final do processo do que no início. A sua frequência contribuiu para o aumento das competências da literacia e da proficiência linguística dos adultos que realizaram o processo de RVCC.

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Tabela 50 - Teste de Wilcoxon para o nível 2 e os benefícios do processo de RVCC, comparação entre as respostas corretas no primeiro e no segundo momento.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Nível 2 - Fim do Processo - Acertou - Nível 2 - Início do Processo - Acertou	Negative Ranks	5 ^a	7,50	37,50
	Positive Ranks	20 ^b	14,38	287,50
	Ties	35 ^c		
	Total	60		
a. Nível 2 - Fim do Processo - Acertou <Nível 2 - Início do Processo - Acertou				
b. Nível 2 - Fim do Processo - Acertou > Nível 2 - Início do Processo - Acertou				
c. Nível 2 - Fim do Processo - Acertou = Nível 2 - Início do Processo - Acertou				
Test Statistics ^b				
	Nível 2 - Fim do Processo - Acertou - Nível 2 - Início do Processo - Acertou			
Z	-3,462 ^a			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001			
a. Based on negative ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

A estatística do teste de Wilcoxon para a variável número de respostas certas, entre o primeiro momento e o segundo, é de -3.462 e tem uma significância (P-valor) de 0,001, ou seja, para um nível de significância de 0,05, concluímos que a frequência no processo de RVCC fez com que a porcentagem de respostas acertadas do nível 2, do teste realizado, fosse maior no final do processo do que no início. Mais uma vez, vemos, a partir da tabela e dos resultados sujeitos ao teste de Wilcoxon, que o processo de RVCC contribuiu positivamente para o aumento de competências. Verifica-se que o número de adultos que acertou nas respostas aumentou.

Tabela 51 - Teste de Wilcoxon para o nível 3 e os benefícios do processo de RVCC, comparação entre as respostas corretas no primeiro e no segundo momento.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Nível 3 - Fim do Processo - Acertou - Nível 3 - Início do Processo - Acertou	Negative Ranks	3 ^a	13,83	41,50
	Positive Ranks	32 ^b	18,39	588,50
	Ties	25 ^c		
	Total	60		
a. Nível 3 - Fim do Processo - Acertou <Nível 3 - Início do Processo - Acertou				
b. Nível 3 - Fim do Processo - Acertou > Nível 3 - Início do Processo - Acertou				
c. Nível 3 - Fim do Processo - Acertou = Nível 3 - Início do Processo - Acertou				
Test Statistics ^b				
	Nível 3 - Fim do Processo - Acertou - Nível 3 - Início do Processo - Acertou			
Z	-4,568 ^a			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000			
a. Based on negative ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

A estatística do teste de Wilcoxon, para a variável número de respostas certas no nível 3, é de -4.568 e tem uma significância (P-valor) de 0,000, ou seja, para um nível de significância de 0,05, concluímos que a frequência no processo de RVCC fez com que a porcentagem de respostas acertadas do nível 3, do teste realizado, fosse maior no final do processo do que no início. O nível 3 de literacia já requeria alguma competência ao nível da competência na prosa e na quantitativa. Inicialmente, os adultos revelaram algumas dificuldades na resolução das tarefas propostas, porém após a frequência do processo, os adultos revelaram um aumento das competências.

Tabela 52 - Teste de Wilcoxon para o nível 4 e os benefícios do processo de RVCC, comparação entre as respostas corretas no primeiro e no segundo momento.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Nível 4 - Fim do Processo - Acertou - Nível 4- Início do Processo - Acertou	Negative Ranks	7 ^a	10,57	74,00
	Positive Ranks	34 ^b	23,15	787,00
	Ties	19 ^c		
	Total	60		
a. Nível 4 - Fim do Processo - Acertou <Nível 4 - Início do Processo - Acertou				
b. Nível 4- Fim do Processo - Acertou> Nível 4 - Início do Processo - Acertou				
c. Nível 4 - Fim do Processo - Acertou = Nível 4 - Início do Processo - Acertou				
Test Statistics ^b				
	Nível 4 - Fim do Processo - Acertou - Nível 4 - Início do Processo - Acertou			
Z	-4,675 ^a			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000			
a. Based on negative ranks.				
b. Wilcoxon Signed Ranks Test				

A estatística do teste de Wilcoxon, para a variável comparação do número de respostas certas entre o primeiro momento e o segundo é de -4.675 e tem uma significância (P-valor) de 0,000, ou seja, para um nível de significância de 0,05, concluímos que a frequência no processo de RVCC fez com que a percentagem de respostas acertadas do nível 4, do teste realizado, fosse maior no final do processo do que no início. Apesar de o nível 4 não ser um nível acessível à maioria dos adultos portugueses, verificou-se que, mesmo neste nível, os adultos revelaram uma melhoria de competências, lendo o número de respostas certas.

4.7- Concluindo

Depois de termos apresentado as linhas orientadoras que norteiam o nosso estudo, de termos apresentado as hipóteses que pretendíamos afirmar, surge o momento de fazer um balanço final. Partindo dos dados quantitativos e, tendo por base os resultados atrás trabalhados e analisados, podemos verificar que a maioria dos adultos que procuram o processo de RVCC são, na maioria das vezes, detentores do 4º ano de escolaridade, com uma média de idade de 50 anos, maioritariamente masculina, desempregados há mais de um ano e que, após frequentarem o processo de RVCC, viram as suas habilitações serem aumentadas, na sua maioria, para o 9º ano de escolaridade. Grande parte abandonou a escola por dificuldades financeiras, tendo de se dedicar a uma profissão, motivo por que procuram o CNO. Esta tendência e baixa escolaridade é já uma característica intrínseca à tradição familiar: a maioria dos progenitores apenas possui o 1º ciclo do ensino básico ou é analfabeto, pelo que a melhoria das qualificações nunca fez parte dos anseios desta população até serem confrontados com a situação de desemprego e, por razões, políticas e de emprego terem de frequentar uma formação de aprendizagem ao longo da vida. Apesar de estarem inseridos numa modalidade formativa inovadora que reconhece as aprendizagens ao longo da vida de cada um, a maioria revelou dificuldades nas áreas de competência-chave, tendo mesmo de frequentar formação complementar para verem reconhecidas todas as competências previstas no referencial de formação. Porém, esta nova etapa na vida despertou, nos adultos, a vontade de se manterem atualizados, integrados na vida profissional e adaptados à sociedade do conhecimento, tendo manifestado a vontade de virem a frequentar mais modalidades formativas que os ajudem a aperfeiçoar as competências. O sistema de RVCC, ao justificar e corrigir um possível desnivelamento entre as competências, os saberes detidos pelos adultos e a certificação alcançada num primeiro momento, vem reconhecer o direito a um certificado formal que a escola é incapaz de aceitar.

O estudo 2 permitiu-nos caracterizar a nossa população em termos de competências, ao nível da literacia e em hábitos de leitura, escrita e também no uso do computador. Pretendemos demonstrar como a frequência do processo de RVCC motivou os adultos para a descoberta, para o *empowerment* social e profissional. Tal como referimos, a maioria da nossa amostra encontra-se no nível 2 de literacia. Poucos possuem o nível 4 à semelhança dos dados recolhidos pelo ENL. Registámos, contudo, uma melhoria considerável nas respostas obtidas. Entre o primeiro momento e o segundo, denotamos, na última fase de aplicação dos questionários, uma maior vontade e predisposição nas pessoas em arriscarem a responder às tarefas, fruto, quiçá, das competências adquiridas e do aumento da auto-estima. Salientamos os valores registados no nível 2, onde o número de respostas corretas aumentou exponencialmente do primeiro para o segundo momento, reduzindo, também, o número de não respostas. No nível 4, onde mais uma vez se registou um significativo aumento das respostas corretas e uma drástica diminuição das não respostas.

Os testes efetuados, no sentido de comprovar as hipóteses e teorias, por nós delineadas, sobretudo o teste de McNemar, para aferir a evolução dos hábitos de leitura e de escrita, comprovam a teoria de que o processo de RVCC contribuiu para a alteração de hábitos dos adultos. Tal como o teste de Wilcoxon destinado também a aferir a proficiência linguística dos adultos, numa primeira situação e, quando aplicado noutra situação, destinado a comparar situações semelhantes, neste caso os resultados obtidos no momento antes do processo e depois do processo. Concluimos que se verificou um aumento de respostas certas no segundo momento, relativamente ao primeiro momento.

Considerações Finais

Ao longo da nossa investigação, abordámos questões que, de certa forma, constituem algumas das preocupações da sociedade hodierna, pelos temas tratados: a educação de adultos que, ao longo dos anos, tem sido tratada de distintas formas e abordagens. Para tal, fomos tendo como referência algumas das dimensões que compõem a sociedade contemporânea, também ela apelidada de sociedade do conhecimento. A educação e a formação têm vindo a assumir uma importância crescente, enquanto fatores contribuintes do bem-estar e desenvolvimento pessoal dos indivíduos, tendo, conseqüentemente, implicações diretas na participação dos indivíduos na sociedade, na própria economia e competitividade interna do país.

Pretendemos demonstrar que a educação de adultos sempre foi parte integrante da humanidade, tendo, ao longo dos tempos, sido aperfeiçoada e tendo tido inúmeras influências de épocas, autores e contextos políticos. Se por um lado, se inscreveu no cenário português através do saber religioso, também foram estes profissionais que, durante muitos séculos, se encarregaram de transmitir o saber, por vezes, rudimentar e escolástico, contribuindo, todavia, para que a população portuguesa fosse escolarizada e informada. De facto, ao longo dos séculos, a transmissão do saber sempre esteve a cargo da Igreja, consoante as mudanças políticas. Esta responsabilidade foi sendo alterada, passando por regimes despóticos e por outros mais liberais. Chegada a Primeira República, grassava, em Portugal, uma assustadora percentagem de população analfabeta que nunca tinha contactado com o sistema educativo. Grande parte da geração, com idade para frequentar a escola, trabalhava, constituindo um fenómeno geracional o abandono escolar. O Estado Novo nada de diferente trouxe em termos de novidades educacionais. Acresce que contribuiu, negativamente, para o agudizar da situação dramática da educação: já não eram só os adultos que eram analfabetos, mas, também, as crianças que viviam num regime que privilegiava o trabalho infantil à educação e que optava por reduzir os anos de permanência na escola, contemplando o início da idade de entrada no mundo laboral. Nestas condições, a sociedade portuguesa regrediu muitos anos no saber e na alfabetização. As recomendações emanadas das *Conferências Internacionais de Educação de Adultos* deram um novo protagonismo à educação e adultos, obrigando à reflexão e conseqüente alteração de rumo das políticas, até então, defendidas. Assim, criaram-se mecanismos educacionais, na tentativa de implementar uma real educação de adultos, tendo o aval de diversas organizações preocupadas com o grave défice de qualificações dos países: OCDE, UNESCO e Conselho da Europa, promovendo conceitos e estratégias em termos de aprendizagem ao longo da vida.

Em Portugal, estas recomendações tiveram eco pelas implicações políticas que daí poderiam advir, pelo que reformaram-se políticas e organismos. Realçamos, ainda, as

decisões políticas que resultaram da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia e, posteriormente, à União Europeia, notando-se uma efetiva preocupação com as qualificações dos portugueses (até porque os programas destinados a esse fim tinham o suporte financeiro de organismos europeus). Porém, a verdadeira educação de adultos surgiu apenas com o alvorecer do século XXI, quando, em 2001, se criou um arrojado sistema de reconhecimento de competências, partindo das experiências adquiridas. Este organismo também assistiu a algumas modificações até chegar ao Programa Novas Oportunidades, que se destinava a certificar os adquiridos, em contexto profissional e pessoal, valorizando aprendizagens não formais e informais. Portugal, mesmo após vários anos de medidas destinadas a combater os problemas estruturais resultantes da falta de competitividade e das baixas qualificações dos portugueses, ainda apresenta resultados preocupantes. Urge, pois, combater os modelos pedagógicos afetos ao sistema de educação e formação, muitas vezes tradicionais e desadequados ao público adulto e, sobretudo, combater o marasmo dos adultos que não encaram a formação e a aprendizagem ao longo da vida, como algo essencial que incrementa a economia e combate muitas situações precárias, resultantes das ínfimas qualificações. Realçamos, portanto, um ponto comum a vários estudos que caracterizam a sociedade portuguesa como sendo aquela que menos necessidade de formação ao longo da vida tinha evidenciado (Murray, 2003).

Pretendemos, igualmente, mostrar que a leitura e a escrita, enquanto competências sociais, foram tendo uma atenção progressiva, por parte de entidades oficiais. Se hoje se considera essencial que os jovens que frequentam o sistema escolar dominem regras de leitura e de escrita, que os tornem cidadãos independentes e possuidores de competências-chave, também é verdade que Portugal se debate, ainda, com uma taxa de analfabetismo considerável, sobretudo na década da globalização. A leitura é essencial na vida quotidiana e o progressivo aumento da frequência escolar também contribuiu para o domínio das práticas de leitura e de escrita. No entanto, o que fazer com grande parte dos adultos que procuram nas modalidades formativas de educação de adultos uma certificação e que evidenciam claras dificuldades na prática destas duas vertentes? É certo que é lendo que se obtém grande parte das informações consideradas indispensáveis para o cumprimento das funções profissionais e sociais. O facto de muitos destes alunos terem abandonado o sistema educativo precocemente terá contribuído para a perda destes hábitos, não reconhecendo na escrita uma necessidade básica do ser humano. Nunca terão, por isso, refletido acerca dos mecanismos intrínsecos, ao ato da escrita, que Flower & Hayes (1980) contemplam como planificação, redação e revisão. Os referenciais de formação encontram-se estruturados para apelar à leitura e à escrita, sendo aliás todo o processo de reconhecimento assente nesta premissa e sendo necessário pôr em prática estes mecanismos, independentemente da idade dos sujeitos. De facto, ninguém escreve se não tiver nada a dizer. Este modelo, ao privilegiar a memória dos escreventes, e no que à educação de adultos diz respeito, apresenta um especial respeito pelas vivências dos sujeitos que deverão ser aproveitadas para uma aprendizagem

efetiva da escrita, levando-os a serem capazes não apenas de produzir texto, mas de o adequar à situações reais de comunicação.

Consideramos que o ato de ler bem, ou seja, de ler os não ditos que o texto transporta deveria ser uma competência transversal a todos os indivíduos, mas nem todos cultivaram, ao longo da vida, a leitura como forma de vivenciar o mundo. Tal como Manguel (1998) defende, a leitura permite a aquisição de inúmeras capacidades, mas só se adquirem se o leitor estiver predisposto a aprender, necessitando também de “aprender a técnica básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar” (Manguel, 1998: 79). A leitura necessita, pois, de treino, de modo a permitir a aquisição e compreensão do conteúdo textual. Partindo da nossa investigação, consideramos que estes adultos não possuíam qualquer treino de leitura, pois ficaram afastados demasiado tempo dos livros e das técnicas de leitura. Para eles, a leitura era apenas a que aprenderam na escola primária que não passava da descodificação, isto é, não indo além da superfície do texto. Ora, a leitura motiva e conduz a comportamentos de literacia, ajudando a tomar consciência do valor da liberdade e da expressão do pensamento. Igualmente, ao iniciarmos o presente estudo, na pretensão de que os sujeitos ao frequentarem o processo de RVCC, pudessem desenvolver a sua proficiência linguística, é na leitura que se encontra a forma de melhor se encontra o modo de nos expressarmos oralmente e por escrito, de forma correta a até com alguma persuasão. Sardinha (2005) defende que ler cria leitores competentes, sendo que a continuidade destes hábitos permite o desenvolvimento de estruturas cognitivas, linguísticas e culturais. É, ainda, unânime a opinião dos autores que a leitura inclui e desenvolve inúmeras faculdades e consideram existir duas vertentes na leitura que devem ser devidamente clarificadas: a descodificação (conhecimento e distinção visual e auditiva das letras e o relacionamento destas com os sons que representam, bem como a união dos grafemas constituindo palavras com sentido, levando à posterior identificação destas enquanto entidades globais), que se aprende e treina nos primeiros anos de escolaridade e a compreensão (que permite que o leitor aumente o grau de dificuldade: leia palavras, frases e textos, apropriando-se-lhes do significado, interpretando-os e servindo-se da mensagem contida para adquirir e criar conhecimentos). Aos adultos exige-se que sejam autónomos em ler todo o tipo de textos, sendo capazes de se apropriar do sentido, sem recorrer à soletração. É, aqui, que retomamos o conceito de literacia que exige não só o desenvolvimento de competências, mas também a capacidade de as saber adaptar consoante as exigências do momento. É neste sentir que acreditamos, tal como referenciámos no início, que a aquisição do conhecimento deve ser feita ao longo de toda a vida.

Os referenciais de nível básico, na área de LC, consideram a leitura e a escrita como fatores essenciais para o sucesso dos adultos no processo de certificação. Contudo, entendemos que trabalhando com um público que demonstra dificuldades evidentes na produção textual, por possuírem baixas qualificações aquando do ingresso no processo e por durante grande parte da vida não terem tido oportunidade ou necessidade de produzirem textos longos e reflexivos, no dia-a-dia pessoal e profissional, o desenho estrutural do

processo prevê que, após a validação, o adulto frequente formação complementar, de modo a certificar as competências, das quatro áreas de competência-chave, em falta. Essas horas, em nosso entender, são manifestamente insuficientes¹¹¹. Nesta fase da vida, todos os adultos aprenderam a ler, mas nem todos com a mesma destreza e compreensão cognitiva. Relembramos Pinto (1984), quando se refere a “afasias de aquisição”, querendo a autora salientar as lacunas na fase da compreensão de um enunciado, o que irá limitar a apreensão do sentido do texto, pois o ato da verdadeira leitura consiste em ir mais além do que em transformar os signos gráficos em significado (Cruz, 2007). Deste modo, a leitura faz parte da vida do indivíduo como uma competência de integração na sociedade, presentemente, dominada pela informação escrita: ser capaz de enfrentar a sociedade com autonomia e liberdade é ser capaz de se apoderar de todas as informações e processamentos de informação. Os recentes estudos conduzidos, a fim de aferir o nível de literacia dos portugueses, já datam de há 15 anos. Nesta altura, concluiu-se que a população portuguesa apresentava um grave défice de competências ao nível da literacia em prosa, documental e quantitativa. Muitas medidas já foram tomadas para reverter esta situação, mas os dados dos últimos censos (INE, Censos, 2011) apontam para uns preocupantes 19% de indivíduos sem qualquer grau de ensino. Cremos que estas pessoas não estão na posse da maioria das competências-chave consideradas essenciais para a completa integração na sociedade. Neste momento, consideramos fundamental dirigir um outro estudo de literacia que afira as competências-chave dos adultos portugueses, de modo a que possamos perceber quais as vantagens das imensas políticas de educação de adultos, implementadas em Portugal, nos últimos anos.

Também consideramos que os referenciais, nos quais a modalidade de formação de adultos, neste caso o processo de RVCC, deveriam ser revistos em termos de tipologia textual, para que possibilitassem uma maior integração da leitura de carácter reflexivo, de modo a despertar o gosto pela leitura, independentemente da necessidade do indivíduo. Todavia, para que esta constatação se torne numa realidade para os adultos, é necessário que o seu quotidiano seja preenchido de momentos de necessidade destas duas vertentes. Em nosso entender, o texto literário tem pouca expressividade nos referenciais de formação, levando a que este conteúdo seja, por vezes, pouco explorado, por insuficiência de estratégias, por défice de modos de operacionalização. Cabe, neste caso, ao formador, mobilizar estratégias e metodologias que despertem, no adulto, a curiosidade e lhe mostrem as vantagens de se trabalhar e de se refletir, por exemplo, acerca do texto literário. O adulto que escolhe este tipo de percurso formativo andou arredado, demasiado tempo, dos processos semânticos e linguísticos, sendo, pois, demasiado complexo e obscuro exigir-lhes uma correta aplicação de significados semânticos e, apesar de, permanecerem vários graus de complexidade para a existência dessas estruturas semânticas, não existem “fronteiras

¹¹¹ Existe um total de 50 horas de Formação Complementar a distribuir pelas quatro áreas de competência-chave, que deverão ser distribuídas de acordo com as necessidades individuais de cada adulto.

previamente estabelecidas entre os significados de palavras” (Pedro, 1997: 123). Igualmente, a tipologia deve abordar os textos multimodais, os documentos autênticos, de forma a potenciarem outros tipos de leitura e desde logo outras formas de ver o mundo.

Por conseguinte, muitas das dúvidas surgem na passagem do oral para o escrito, tal como sucede nas crianças, quando ainda estão na fase de aquisição do processo de escrita, porque o conhecimento do processo da leitura não ficou devidamente consolidado e sujeito à apropriação de vida. Porém, devemos referir a falta de confiança em si mesmos, porque depois de constatarem que evidenciam esta dificuldade, revelam alguma apreensão em produzir textos escritos com o receio de serem criticados ou ridicularizados. Talvez por terem estado, durante tanto tempo afastados da escola e das produções escritas, quando confrontados com essa necessidade, sentem dificuldades na realização das tarefas propostas. Por isso, defendemos que uma correta abordagem do texto literário pode ser benéfico para o balanço de competências, tarefa concretizável através da explicitação de práticas de leitura e de escrita, bem como do conhecimento de referenciais culturais que fazem parte da nossa identidade. Nesta linha de pensamento, entendemos que a leitura tem especial implicação nas ativações dos processos metacognitivos, conduzindo o adulto a uma dupla sensação: do conhecimento de si próprio através do autoconhecimento e da sua capacidade de interação da sua vida com o mundo. Como pudemos constatar, os adultos utilizam, tanto a leitura como a escrita, no dia-a-dia, mas o processo de RVCC seria impossível de concretizar-se sem a atualização permanente destas duas componentes. Através da leitura e interpretação do referencial de competências-chave e, posteriormente, na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, a sua elaboração implica, por parte dos adultos, a ativação de competências de vária ordem: a nível comunicativo, linguístico, textual, social, cultural. Salientamos aquelas que nos parecem ser as mais importantes neste estudo - nível comunicativo, linguístico e textual. O PRA, enquanto documento reflexivo da própria identidade do indivíduo, assume um cariz autobiográfico. Nele estão contidas e evidenciadas todas as aprendizagens, sejam elas formais, não formais ou informais, que compõem a vida dos adultos. Para a sua produção, não se pode descurar a produção escrita, constando nele a autobiografia do adulto, o documento reflexivo das aprendizagens adquiridas, ao longo da vida, e a sua interação com os critérios de evidência, que compõem o referencial de competências-chave. A este propósito, Sá-Chaves (2005) considera que o PRA é uma coleção viva dos documentos que revelam o desenvolvimento e o progresso na aprendizagem.

Na produção da sua autobiografia, os adultos deverão ter em atenção conteúdos primordiais que compõem o texto literário e os conteúdos linguísticos: se por um lado, há que lhe atribuir uma ordem cronológica, contextualização de momentos, marcas de subjetividade, distinção entre descrição objetiva e subjetiva, por outro, há também que reconhecer o valor temporal dos tempos verbais, as relações lógicas estabilizadas entre os diferentes conectores, uso correto dos sinais de pontuação. Todos estes parâmetros compõem a leitura e a escrita e devem ser explorados e evidenciados pelo adulto que almeja o reconhecimento de competências. Como já referimos, o processo de leitura implica a ativação de conhecimentos

metacognitivos que conduzem à reflexão natural acerca do indivíduo e do mundo. A este propósito, também Solé (2005) considera que a leitura compreende várias operações que interagem entre si para criar o ato de ler, desde as operações intelectuais que conduzem ao ato de aprendizagem, até às capacidades inferenciais do leitor. Como demonstrámos, a leitura e a escrita são duas vertentes implicadas no processo de RVCC, sem as quais seria impossível reconhecer-se as competências dos adultos implicados neste sistema educativo.

Não podemos deixar de referir que uma deficiente proficiência na leitura e na escrita tem implicações diretas na vida dos adultos em sociedade. As dificuldades na competência linguística e na competência literária limitam o desempenho individual nas aprendizagens formais e não formais. O enquadramento teórico que apresentámos, na primeira parte desta investigação, contextualizou a apresentação do estudo empírico que nos propusemos levar a efeito e que foi, em primeira instância, desencadeado pelas dificuldades em literacia reveladas pelos adultos frequentadores do Programa Novas Oportunidades. A aplicação dos questionários aos adultos frequentadores deste tipo de formação motivou a parte empírica do estudo: dele concluímos que aquando da entrada dos adultos no processo de RVCC eram poucos aqueles que possuíam hábitos regulares de escrita e de leitura, sendo que aqueles que os revelaram possuir, em termos de escrita, limitavam-se a produzir textos de curta extensão, somente para apontar um recado, transmitir indicações laborais ou estruturar uma receita de culinária. Verificámos que após o processo, estes hábitos alteraram-se, tendo a escrita passado a fazer parte do quotidiano e das tarefas diárias, por motivação ou autoconfiança.

Relativamente ao primeiro estudo e, tentando responder aos objetivos por nós delineados, podemos constatar que os adultos procuraram o processo de RVCC de forma a poderem dar continuidade a um percurso escolar e de vida, precocemente interrompido. A maioria referiu que, além da situação de desemprego, foi também o desejo de valorização pessoal que os motivou a certificarem as suas competências. Grande parte dos adultos (63,3%) possuía apenas o 4º ano de escolaridade no início do processo, grau escolar exíguo, tendo em conta as exigências da sociedade atual e do mercado de trabalho. Almejaram a um grau diferente, a partir da validação das experiências. Podemos, também, referir que a grande maioria dos adultos abandonou o sistema escolar por dificuldades económicas, suspendendo um percurso, um sonho. Este foi retomado com este processo de certificação e relativamente a este item, podemos também referir que o grau de escolaridade obtido pelos adultos é semelhante àquele detido pelos progenitores que na maioria eram analfabetos ou possuíam o 4º ano de escolaridade. Será esta, portanto, uma questão de literacia familiar. A segunda oportunidade escolar trouxe aos adultos uma nova perspetiva, um contacto com outras áreas de competências-chave, aquisição de novos conhecimentos e possibilidade de ingressar na sociedade do conhecimento. Foi, ainda, diagnosticado o gosto pela formação, pela oportunidade de melhorarem. Cerca de 75% referiu o gosto recém-descoberto pela formação, revelando a confiança e a motivação necessárias para frequentarem outras modalidades de formação, preparando-se mais e melhor para novos desafios pessoais e laborais.

Acreditamos que o processo de RVCC teve impactos importantes na vida dos adultos que o frequentaram. Este programa foi sobretudo ocupado por adultos desempregados e com baixas qualificações que não possuíam hábitos de leitura, nem de escrita. Foi de bom grado que confirmámos a hipótese inicialmente delineada, sendo que após o processo, os adultos revelavam hábitos de leitura, de escrita e de literacia, aumentando a proficiência linguística. Outra constatação que podemos retirar desta investigação é que o nível académico não interfere com a certificação de competências, isto é, ele não é demonstrativo dos saberes, muito menos do nível de literacia detido pelos adultos.

O estudo 2 pretendia aferir o nível de literacia dos adultos que compõem esta amostra. Os resultados obtidos revelam uma melhoria em termos de respostas certas, bem como em relação à qualidade das mesmas. Da primeira para a segunda fase, o balanço de competências parece ter influenciado na qualidade das respostas obtidas. Fazendo uma certa analogia com o ENL (1994/1995), onde os adultos que possuíam o 3º ciclo do ensino básico situar-se-iam no nível 2 de literacia, na nossa amostra predominam os indivíduos possuidores do 1º ciclo do ensino básico. Antes do processo, a grande maioria encontrava-se no nível 2 de literacia em prosa, ao nível da proficiência linguística, sendo que após a conclusão do processo, os que já se encontravam no nível 2 mantiveram-se aí. Verificamos, contudo que se registou uma subida percentual, nos níveis 1 e 3, pela percentagem de respostas dadas corretamente e pelo aumento de confiança dos adultos em atribuírem uma resposta a todas as tarefas propostas. Igualmente verificámos uma diminuição das respostas erradas em ambos os níveis.

Consideramos, ainda, importante referir que, numa primeira fase, denotámos um certo constrangimento no registo de algumas respostas. Porém, numa segunda fase, este receio foi ultrapassado, registando um maior número de respostas às tarefas. Interpretamos esta atitude como um maior reforço positivo das capacidades dos adultos que começaram a delinear os seus projetos pessoais e de aprendizagem ao longo da vida. Após frequentarem o processo e todas as fases de reconhecimento, os adultos sentiram-se na posse de competências, de capacidade de reflexão e de saberes que não possuíam anteriormente, levando-os a atribuir uma resposta às questões. Neste sentido, defendemos que o processo foi positivo e benéfico para os adultos que se sentiram na posse de conhecimentos, levando-os a atribuírem uma resposta às tarefas que lhes eram apresentadas. A fase de reconhecimento e de balanço de competências pode ter sido essencial para a diminuição das não respostas.

Entendemos que a fase que atravessamos é de alguma incógnita relativamente à continuidade de uma política de educação de adultos que privilegia as experiências adquiridas nos mais variados contextos. O Programa Novas Oportunidades encontra-se extinto desde 2011, restando ainda alguns centros Novas Oportunidades em funcionamento até dezembro de 2012 e que, residualmente, tentam dar resposta aos adultos que ainda se encontram em processo de certificação. Todavia, findo este prazo, o que fazer aos adultos com baixas qualificações, que se encontram, uns no ativo, outros desempregados e que o sistema regular de ensino não tem saída qualificativa para eles? Pensamos que Portugal necessita de uma

política educativa de adultos consistente, que não ande ao sabor das políticas governativas das sucessivas legislaturas e que crie nos indivíduos a estabilidade, fomentando os projetos individuais a longo prazo e que os estimule a refletir e a ambicionarem sempre algo de melhor e maior para as suas vidas. Entendemos, ainda, que o processo de RVCC da forma como se encontrava concebido necessitaria de algumas alterações conceituais: ao nível da reestruturação da rede de centros; formação específica e estabilidade dos profissionais e formadores que se encontram associados a esta dinâmica educativa; alteração da forma de medição de objetivos entre público e privado; incremento de uma real política educativa que motivasse os adultos a cultivar os hábitos de leitura como forma de vivenciar o dia-a-dia; aproveitar e envolver entidades públicas, sobretudo aquelas associadas à promoção da leitura, como é o caso do Plano Nacional de Leitura (que, em nosso entender, poderia criar um plano de leitura dirigido aos adultos que se encontram há demasiado tempo afastados do contato com os livros e dos ambientes de reflexão e criação literária).

Em suma, os resultados do nosso estudo revelam que os adultos procuraram o RVCC para se autoafirmarem e confirmarem as suas competências, adquiridas ao longo da vida, nos mais variados contextos, pelo facto de terem abandonado precocemente um sistema educativo que, neste momento, não consegue dar-lhes resposta, partindo dos adquiridos. A maioria desistiu de um diploma, na escola, por dificuldades económicas, tendo contribuído com o trabalho para a economia do país. É de todo justo que, neste momento, o sistema legal encontre soluções justas e adequadas para este público. A frequência do processo de RVCC motivou os adultos e encorajou-os a darem continuidade ao percurso formativo e de aprendizagem ao longo da vida. Neste ponto e, à semelhança de Pires (2007: 7), o processo de RVCC exaltou “as aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida (em sentido lato, englobando a esfera pessoal, profissional, social), através de processos de aprendizagem experiencial. A vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências e, cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais”.

Interpretando os resultados obtidos, podemos ler que o processo de RVCC alterou os hábitos dos adultos envolvidos nas práticas de leitura e de escrita, consequentemente aumentou o nível de proficiência linguística, porque os dotou de outras competências que não possuíam anteriormente pelo que consideramos, a sua frequência, uma mais-valia para a sua vida pessoal e profissional. Gostaríamos, ainda, de salientar o lugar de relevo que a leitura/literatura continua a ter na sociedade contemporânea, enquanto prática cultural e de inserção social e enquanto agência de literacia. Consideramos a educação de adultos o local ideal para promover a reflexão que a leitura exige, tal como promove a reflexão acerca da atuação do indivíduo e do seu papel na sociedade. Apoiamo-nos nas palavras de Giasson (1993) que considera o ato da leitura um todo uno e que atua em conjunto: “a compreensão na leitura é, antes encarada hoje como um processo holístico ou unitário. As habilidades de leitura ensinadas antes não são necessariamente desprezadas (algumas são com certeza

válidas), mas é cada vez mais evidente que uma habilidade aprendida isoladamente não contribuirá automaticamente para uma atividade real de leitura” Giasson (1993: 18).

BIBLIOGRAFIA

- AASL & AECT (1998). *Information literacy standards for student learning*. Consultado a 4 de junho de 2012 em <http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/bo/informationliteracystandards.final.pdf>.
- AASL (2007). *Standards for the 21st century learner*. Consultado a 4 de junho de 2012 em http://www.ala.org/aasl/sites/alaorg.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf.
- ABBAGNANO, Nicola (1963). *História da Filosofia*, 3ª edição, volume 1. Lisboa: Editorial Presença.
- ABRANTES, Paulo (1996). "Interpretação dos níveis de literacia: o domínio quantitativo". In: A. Benavente, A. Rosa, A. F. Costa, P. Ávila, (orgs.). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- AFONSO, Almerindo Janela & Antunes, Fátima (2001). "Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política". In: *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 21-22, pp. 5-31.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1977). *Competência Linguística e Competência Literária - Sobre a Possibilidade de uma Poética Gerativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALA (1989). *Presidential committee on information literacy: Final report*. Consultado a 2 de junho de 2012 em <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>
- ALARCÃO, Isabel (1991). "A leitura como meio de desenvolvimento linguístico. Intercompreensão". In: *Revista de Didática das Línguas*, 1, Escola Superior de Santarém, pp. 53-70.
- ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros (2001). "O modelo da competência e os adultos não qualificados". In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, nº 1, pp. 67-83.
- ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros (2008). *Competência, Cidadania e Profissionalidade: Limites e Desafios para a Construção de um Modelo Português de Educação e Formação de Adultos*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros & Ferreira, Sónia Mairos (2011). "Educação e Formação de Adultos: Nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do príncipe encantado". In: AAVV. *Educação e Formação de Adultos*.

- Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 7-20.
- ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros & Figueiredo, Susana F. S. (2011). “Histórias de vida: uma construção de competências”. In: AAVV. *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 145-162.
- ALMEIDA, Luísa (2003). *Eu, os Outros e as Competências*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ALONSO, Luísa (2000). “A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade”. In: *Revista S@ber Mais*, nº5, pp. 20-27.
- ALONSO, Luísa; Imaginário, Luís; Magalhães, Justino; Barros, Guilhermina; Castro, José Manuel; Osório, António; Sequeira, Fátima (2001). *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ALVES, Jorge (2005). “Literacia e modernização económica”. In: Helena Moura (Org.). *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Lisboa Editora, pp. 15-22.
- ALVES, Natália (2007). “E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?” In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 59-68. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- AMOR, Emília (2001). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ANDERSEN, Laurel & Burns, R. (1989). *Research in Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- ANEFA (2000) *Cursos de Educação e Formação de Adultos - Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001a) *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001b). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Materiais de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001c) *Centros de Reconhecimento e Validação de Competências - Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA - Materiais de Educação e Formação de Adultos.
- ANEFA (2001d) *Guia Organizativo: Centros de Reconhecimento e Validação de Competências*. Lisboa: ANEFA.
- ANÍBAL, Alexandra (2008). “Aprender com a vida - Retratos e trajetórias de adultos portugueses pouco escolarizados”. In: *VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e práticas*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- ANQ (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- ANTÃO, J. A. (1997), *Elogio da Leitura: Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto, Edições Asa.

- ANTUNES, Fátima (2008). *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Atores, Processos, Instituições. Subsídios para debate*. Coimbra: Almedina, Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia.
- ARAGÃO, Raquel S. C. Rodrigues e & Oliveira, Albertina (2011). “A capacidade de aprendizagem a longo da vida e o bem-estar dos adultos em processos de RVCC de nível secundário”. In: AAVV. *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 113-130.
- AUSUBEL, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Paralelo.
- ÁVILA, Patrícia (2008a). *A Literacia dos Adultos - Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Oeiras: Celta.
- ÁVILA, Patrícia (2007), “Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento”. In: A. F. Costa, F. L. Machado, P. Ávila, (orgs.) (2007). *Portugal no Contexto Europeu*. Oeiras: Celta, pp. 21-44.
- ÁVILA, Patrícia (2008b). *Os Contextos da Literacia: Percursos de Vida, Aprendizagem e Competências-Chave dos Adultos Pouco Escolarizados*. *Sociologia*, 17/18. Consultado a 29 de dezembro de 2011 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5521.pdf>.
- AZEVEDO, Fernando (2011). *Educar para a literacia: Perspetivas e desafios*. Consultado a 20 de julho de 2012 em http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf.
- AZEVEDO, Fernando (2006) (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Lidel.
- AZEVEDO, Fernando (2006). “Educar para a literacia: Para uma visão global e integradora da língua materna”. In: Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel, pp. 1-10.
- AZEVEDO, Fernando (2009). “Literacias: contextos e práticas”. In: F. Azevedo, & M. G. Sardinha (coord.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 1-16.
- AZEVEDO, Fernando & Martins, Jorge (2011). “Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura”. In: *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), pp. 24-35.
- BAILLY, Anatole (1959), *Dictionnaire de Grec-Français*. Paris: Hachette.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1990). “O processo de escrita e o computador”. In: *Revista Portuguesa de Educação*. 3 (3), pp. 139-149.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1993). “Linguagem: experiência e reflexão no processo de ensino-aprendizagem”. In: L. Barbeiro et alii (Org.). *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: Escola Superior Educação Leiria, pp. 105-117.

- BARBEIRO, Luís Filipe (1996). “Consciência metalinguística: As componentes de regulação, fundamentação e jogo no processo de escrita”. In: L. Barbeiro & R. Vieira (org.) *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 40-67.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1998). *O Jogo no Ensino-Aprendizagem da Língua*. Leiria: Legenda.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, Luís Filipe (2001). “A dimensão criativa da expressão escrita”. In: F. Sequeira, J.A.B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.). *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita: Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 55-66.
- BARBEIRO, Luís Filipe (2003). *A Escrita - Construir a Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- BARBEIRO, Luís Filipe (2005). “Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem”. In: *Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho, pp. 27- 48.
- BARBEIRO, Luís Filipe & Pereira, Luísa Álvares (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular, Brochura do PNEP.
- BARBEIRO, Luís Filipe (2007). *Aprendizagem da Ortografia - Princípios, Dificuldades e Problemas*. Porto: ASA.
- BEILLEROT, Jacky (1982). *La Sociétés Pedagogique*. Paris: PUF.
- BELCHIOR, Henrique Fernando (1990). *Educação de Adultos e Educação Permanente: A Realidade Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BELLENGUER, Lionel (1989). *Les Méthodes de Lectures*. Paris: PUF, Col. “Que sais je”, nº1707, 4ªed.
- BENAVENTE, Ana & Rosa, Alexandre (1985). “Literacia e cidadania” . In: AAVV. *Literacia em Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 107-112.
- BENAVENTE, Ana; A. Rosa, A.F. Costa, & P. Ávila, (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BENAVENTE, Ana (1999). “Educação de Adultos é indispensável para a democracia”. In: *S@bER+*, 1, pp.4-8.
- BEREITER, Carl & Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BERGANO, Sofia Marisa Alves (2002). *Filosofias da Educação de Adultos*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- BERNET, Jaume Trilla (1993). *La Educción Fuera de la Escuela. Ámbitos no Formales y Educación Social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- BERTRAND, Yves (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BIKLEN, Sari & Bogdan, Robert (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BONBOIR, Anna (1970). *Pédagogie Corrective*. Paris: P.U.F.
- BORGES, Teresa Machado (1998). *Ensinando a Ler sem Silabar*. Campinas: Papyrus Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1997) *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Acção*. Lisboa: Celta Editora.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1999). “Vie adulte en formation permanente: de la notion au concept”. In: P. Carré & P. Caspar. In: *Traite de Sciences et des Techniques de la Formation*. Paris: Dunod, pp. 169-178.
- BROWN, Ann L. & Smilley, Sandra S. (1977). “Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognition development”. In: *Child Development*, 48, pp. 1-8.
- BRUER, John T. (1992). *Escuelas para Pensar. Una Ciência del Aprendizaje en el Aula. Escritura: Temas de Educación. Transformar el Conocimiento*. Madrid: Ministério de Educación Ciência.
- BRUNER, Jerome (1976). *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Edições Bloch.
- BRUNER, Jerome (1997). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- BYRNE, Brian (1992). “Studies in the unbiased acquisition procedure for reading: rationale, hypotheses and data”. In: P. B. Gough, L. C. Ehri e R. Treiman (Eds.). *Reading acquisition*. Hillsdale: New Jersey: LEA, pp. 89-102.
- CABETE, Dora (2006). *O Processo de Construção de Competências ao Longo da Vida. Uma Abordagem através de Histórias de Vida de Profissionais de RVCC*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- CACHAPUZ, António; Sá-Chaves, I.; Paixão, F.(2004). *Relatório sobre os saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CADÓRIO, Leonor (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CANÁRIO, Rui (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos - Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2000). “Territórios educativos de intervenção prioritária. A escola face à exclusão social”. In: *Revista de Educação*. IX, pp. 125-135.
- CANÁRIO, Rui (2001). “Adultos - da escolarização à educação”. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35-1, pp. 85-100.
- CANÁRIO, Rui (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2006). “Formação e Adquiridos Experienciais: entre a pessoa e o indivíduo”. In: G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Avaliação de*

Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes. Lisboa: EDUCA, pp. 35-46.

- CANÁRIO, Rui (org.) (2007). “Multiplicar as oportunidades educativas”. In: Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação.* Lisboa: CNE, pp. 167-173.
- CANDEIAS, António (2000). “Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas”. In: R. Delgado-Martins, G. Ramalho & A. Costa (org.). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares.* Lisboa: Caminho.
- CANDEIAS, António (org.), A. Paz, M. Rocha (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX. Os Censos Estatísticos.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAPOVILLA, Alesandra G S. (2000). *Problemas de Leitura e Escrita: Como Identificar, Prevenir e Remediar numa Abordagem Fónica.* São Paulo: Memnon.
- CAPOVILLA, Fernando C., Macedo, E. C. & Charin, S. (2002). “Competências de leitura e modelos na avaliação de compreensão em leitura silenciosa e de reconhecimento e decodificação em leitura em voz alta”. In: M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.). *Distúrbios de Leitura e Escrita: Teoria e Prática.* Barueri: Manole.
- CARAMUJO, Mário (2003). *Educação de Adultos: Caminho para o Bem-Estar Pessoal.* Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- CARDINET, Jean (1989). “Pratiques de formation”. In: ANEFA (org.). *Centros de Reconhecimento e Validação de Competências - Roteiro Estruturante.* Lisboa: ANEFA.
- CARNEIRO, Roberto (2000). *20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo.* Lisboa: DAPP/ME.
- CARNEIRO, Roberto (coord.) (2009a). *Painel de Avaliação de Diferenciação entre Inscritos e não Inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades.* Lisboa: ANQ.
- CARNEIRO, Roberto (coord.) (2009b). *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades.* Lisboa: ANQ.
- CARNEIRO, Roberto (coord.) (2009c). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Acção de Política Pública Educativa.* Lisboa: ANQ.I.P.
- CARNEIRO, Roberto (2010) (coord.). *Resultados 2010 da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades.* Lisboa: Universidade Católica. Consultado em 21 de Março de 2012 em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>.

- CARRÉ, Philippe (2007) *Formation des Seniors: Spécificité ou Continuité?* Comunicação apresentada no Congresso Internacional da AREF (*Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*), 28-31 Agosto, Strasbourg, pp.1-6.
- CARVAJAL PÉREZ, Francisco & Ramos García, Joaquim (2001a). “Ensinar ou aprender a ler e a escrever?”. In: F. Carvajal Pérez & J. Ramos García (org.). *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?* Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 15-27
- CARVAJAL PÉREZ, Francisco & Ramos García, Joaquim (2001b). “A alfabetização como meio de recriar a cultura”. In: F. Carvajal Pérez & J. Ramos García (org.) *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?* Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 45-52.
- CARVALHO, Graça S. (2009). “Literacia científica: Conceitos e dimensões”. In: F. Azevedo & M. G. Sardinha (coords.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 179-194.
- CARVALHO, José António Brandão (2001). “O Ensino da escrita”. In: F. Sequeira; J.A.B. Carvalho & A. Gomes (orgs). *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 73-92.
- CARVALHO, José Herculano de (1984). *Teoria da Linguagem. Natureza do Fenómeno Linguístico e a Análise das Línguas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- CARVALHO, Rómulo de (2001). *História do Ensino em Portugal - desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASSANY, Daniel (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ed. Paidós.
- CASTELEIRO, João Malaca (coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- CASTELL, Suzanne de, Luke, Allan, & McLennan, David. (1986). “On defining literacy”. In: S. de Castell, A. Luke & K. Egan (eds.). *Literacy, Society, and Schooling. A reader*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-14.
- CASTILLO, Juan Jiménez (2010). *Analfabetismo Funcional y Fracasso Escolar*. Granada: Ediciones Mágina Octoedro Andalucía.
- CASTRO-CALDAS, Alexandre & Reis, Alexandra (2000). “Neuropsicologia do analfabetismo. Considerações a propósito de um projecto de desenvolvimento”. In: R. Delgado-Martins, G. Ramalho e A. Costa (Orgs.). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 155-184.
- CAVACO, Cármen de Jesus Dores (2002). *Aprender Fora da Escola: Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- CAVACO, Cármen (2007). “Reconhecimento, validação e certificação de competências. Complexidade e novas actividades profissionais”. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 2, pp. 21-34. Consultado a 2 de Fevereiro de 2012 em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.

- CAVACO, Cármen de Jesus Dorés (2008). *Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- CAWS, Peter (1989). "The law of quality and quantity or what numbers can and can't describe". In: B. Glassner e J. Moreno (Ed.). *The Qualitative - Quantitative Distinction in the Social Sciences*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 13-28.
- CEDEFOP (2005). *The Learning Continuity: European Inventory on Validating Non-Formal and Informal Learning. National Policies and Practices in Validating Non Formal and Informal Learning*. Bruxelas: CEDEFOP.
- CEDEFOP (2009). *Teachers and Trainers at the Heart of Innovation and VET Reforms*. February 2009. Thessaloniki Conference Conclusions, pp. 23-24.
- CEIA, Carlos (1995). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- CEIA, Carlos (1995). *Textualidade - Uma Introdução*, Lisboa: Editorial Presença.
- CENTRO INTERDISCIPLINAR de ESTUDOS ECONÓMICOS (2007). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: DGFV.
- CERRILLO, Pedro C. (2006). "Literatura infantil e mediação leitora". In: Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel, pp. 33-46.
- CERRILLO, Pedro, Larrañaga, Elisa & Yubero, Santiago (2002). *Libros, Lectores y Mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla - La Mancha.
- CHALL, Jeanne S. (1983). *Learning to read: The great debate*. U.S.A.: McGraw Hill.
- CHALL, Jeanne S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- CHAUVEAU, Gerard, Rogovas-Chauveau, Eliane, & Alves Martins, Margarida (1997). *Comment l'Enfant Deviene Lecteur*. Paris: Editions Retz.
- CHIZZOTTI, António (1992) *Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. São Paulo: Cortez.
- CHIZZOTTI, António (2003). "A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios". In: *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), pp. 221-236.
- CHOMSKY, Noam (1969), *Le Langage et la Pensée*. Paris: Éditions Payot.
- CITOLER, Sylvia D. & Sanz, Rolando O. (1993a). "A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição". In: R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 111-136.
- CITOLER, Sylvia D. & Sanz, Rolando O. (1993b). "A leitura: avaliação e intervenção educativa". In: R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 137-152.
- CITOLER, Sylvia D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: un Enfoque Cognitivo - Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- COLOMER, Teresa (2001). "O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora". In: F. Carvajal Pérez & J. Ramos García (org.). *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?* Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 123-136.
- COLOMER, Teresa. & Camps, Anna (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Consultado a 26 de Janeiro de 2012, em http://www.adcmoura.pt/start/Livro_BrancoEducacao_Formacao.doc
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar a Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: CE.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Documento de trabalho dos serviços da Comissão. Bruxelas: CCE.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem da Vida uma Realidade*. Bruxelas: CCE.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões. *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística. Um plano de Ação 2004-2006*. Bruxelas, COM (2003). Consultado a 4 de abril de 2012 em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:pt:PDF>.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007). *Plano de Acção para a Educação de Adultos - Nunca é Tarde para Aprender*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. 12 pp. Obtido a 26 de Janeiro de 2012 em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:PT:PDF>>.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2008). *Quadro Estratégico Actualizado para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. 20 pp. Consultado a 26 de Janeiro de 2012 em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:PT:PDF>>.
- COMITÉ DAS REGIÕES (2010). "Parecer combate à Iliteracia. Uma estratégia europeia ambiciosa para prevenir a exclusão e promover a realização pessoal". In: *Jornal Oficial da União Europeia*, C 175, Julho, pp.26-30. Consultado a 26 de Janeiro de 2012: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:175:0026:0030:PT:PDF>>
- CONFITEA VI (2009). *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos Vivendo e Aprendendo para um Futuro Viável: o Poder da Aprendizagem e da Educação de Adultos*, Belém, Pará, Brasil, 1-4 de Dezembro de 2009. Consultado a 14 de

Fevereiro de 2012 em
<http://www.unesco.org>.http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/Programme/confinteavi_brochure_pt.pdf.

- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2008). *Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao Longo da Vida ao Serviço do Conhecimento, da Criatividade e da Inovação. Projecto de Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão para Aprovação*, 37. Consultado a 27 de janeiro de 2012 em <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/council_pt.pdf>.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE (2011). *O Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE (1996). *Situação Nacional da Literacia - Actas do Seminário realizado em 18 de Outubro de 1995*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CONTENTE, Madalena (1995). *A Leitura e a Escrita. Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- CORREIA, Ana & Cabete, Dora (2002). “O valor do que aprendemos ao longo da vida e a importância do sistema português de reconhecimento, validação e certificação de competências”. In: *Educação e Formação de Adultos de Adultos. Factor para o Desenvolvimento*. Lisboa: Inovação e competitividade, pp. 45-53.
- COSTA, António da (1871). *História da Instrução Popular em Portugal desde a Fundação da Monarquia aos Nossos Dias*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- COSTA, António Firmino da (2003). “Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação”. In: *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 179-194.
- COSTA, António Firmino da (2001) (11ª ed.). “A Pesquisa de Terreno em Sociologia”. In: A. Silva & J. Pinto (2001) (eds.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- COSTA, Francisco José O. (2009). “Oportunidades de educação/aprendizagem ao longo da vida: Impacto do processo de RVCC nível secundário no projecto educativo/formativo dos adultos”. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Obtido a 15 de fevereiro de 2012, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t4/t4c114.pdf>
- COSTA, Joana Auxilia P. F. (2005). *Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Processos, Trajectos e Efeitos*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Obtido a 29 de fevereiro de 2012 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7985>.

- COSTA, José Maria H. (2008). “Iliteracia - «O mostrengo» da manipulação contemporânea”. In: H.C. Moura (coord.), *Literacia em Português*. Lisboa: Centro de Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe, pp. 13-26.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Pinto de Paiva (2000). *Um Olhar Sobre o Reconhecimento de Competências. Autoformação e Coformação no Feminino. Abordagem Existencial Através de Histórias de Vida*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- COUCHAERE, Marie-José (1992). *Leitura Activa*. Lisboa: Porto Editora.
- COUTINHO, Virgínia & Azevedo, Fernando (2007). “A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola”. In: F. Azevedo (coord.). *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 35-43.
- CRESSON, Edith (1996). “Para uma política de educação e de formação ao longo da vida”. In: *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 8 e 9, pp. 9-15.
- CRUZ, Vítor (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- CRUZ, Vítor (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- CUETOS, Fernando (1990). *Psicologia de la Lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- DE NATALE, Maria Luísa (2003). *La Edad Adulta, Una Nueva Etapa Para Educarse*. Madrid: Narcea.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1992). *Para a Didática do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Ed. Colibri.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel & Duarte, Isabel (1993). “Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática”. In: M. F. Sequeira (org.). *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-15.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (2000). “Processamento da informação pela leitura e pela escrita”. In: R. Delgado-Martins (org). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 13-130.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; Ramalho, Glória; Costa, Armanda (org.) (2000). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- DELORS, Jacques (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório*. Porto: Edições ASA.
- DIAS, Carla; Oliveira, Lia Raquel; & Alves, Maria Palmira (2009). “Reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC): Experiências de construção de portefólios reflexivo”. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Consultado a 2 de março de 2012, em <http://en.scientificcommons.org/52638906>.
- DIAS, João Paulo (2006). “Ensino recorrente: um percurso formativo”. In: *Alternativas*, 12. Consultado a 10 de março de 2012, em <http://www.prof2000.pt/users/secjeste/alternativas12/PG000040.HTM>.
- DIAS, Luís Manuel A. (2008). *Recursos Multimédia na Alfabetização, Literacia e Inserção Social*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

- DIONÍSIO, Maria de Lurdes (1990). “Agora não posso. Estou a ler!”. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3). Braga: Universidade do Minho, pp. 115-127.
- DIONÍSIO, Maria de Lurdes (2005a). “Pedagogia da leitura: princípios e práticas”. In: F. L. Viana, E. Coquet, & M. Martins (coords.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração 5. Investigação e Prática Docente*. Coimbra: Almedina/Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 29-39.
- DIONÍSIO, Maria de Lurdes (2005b). “Literatura e escolarização: a promoção do leitor cosmopolita”. In: *Palavras*, nº 27, pp. 67-74.
- DIONÍSIO, Maria de Lurdes (2007). “Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia”. In: *Educação*, 32 (01), pp. 97-108. Consultado a 10 de julho de 2012 em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117311007#>
- DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (2002). *Competências, Validação e Certificação: Entrevistas Biográficas*. Lisboa: DGFV.
- DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (2004). *Percursos em Torno das Áreas de Competências-Chave: Viagens pelo Trabalho e Sociedade*. Lisboa: DGFV.
- DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (2004). *Reconhecimento e Validação de Competências: Instrumentos de Mediação*. Lisboa: DGFV.
- DOMINICÉ, Pierre (1990), *L'Histoire de Vie comme Processus de Formation*. Paris: L'Harmattan.
- DOMINICÉ, Pierre (1997). “A abordagem biográfica enquanto opção metodológica”. In: *Educação de Adultos*. Cadernos de Formação, nº 3, pp. 70-78.
- DOWNING, John (1972). “Children’s developing concepts of spoken and written: a research report”. In: *Journal of Educational Studies*, 2, pp. 11-31.
- DOWNING, John & Leong, Che Kan (1982). *Psychology of Reading*. Toronto: MacMillan.
- ECO, Umberto (1985). *Leitura do Texto Literário: Cooperação Interpretativa nos Textos Literários*. Lisboa: Presença. [Ed. Original (1979). *Lector in Fabula. La Cooperazione Interpretativa nei Testi Narrative*. Milano: Bompiani].
- ECO, Umberto (1988). *Como Fazer uma Tese em Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- EHRI, Linnea C. (1992). “Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding”. In: P.Gough; L.Ehri; & R. Treiman (ed.). *Reading Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.107-143.
- EHRI, Linnea C. (1995). “Teachers need to know how word reading processes develop to teach reading effectively to beginners”. In: C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.). *Thinking and Literacy: The Mind at Work*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 167-188.
- ELLEY, Warwick (1992). *How in the world to students read?*. Hamburg: IEA.
- ELLIS, Andrew W. (1984). *Reading, Writing and Dyslexia: a Cognitive Analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- EURYDICE (2000). *Aprendizagem ao Longo da Vida: a Contribuição dos Sistemas Educativos dos Estados Membros da União Europeia*. Bruxelas: Unidade Europeia Eurydice.
- FAURE, Edgar (1972). *Apprendre à Être*. Paris: UNESCO.
- FERNANDES, Paulo Ferreira P. (2000). *Dos Sons às Letras, das Letras às Palavras. Consciência Fonológica em Jardim de Infância e Aprendizagem da Leitura no 1º Ciclo*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- FERNANDES, Pedro Afonso (coord.) (2004a). *Actualização e Aprofundamento do Estudo sobre os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Relatório Final*. Lisboa: CIDEDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos/DGFV.
- FERNANDES, Pedro Afonso (coord.) (2004b). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: CIDEDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos/DGFV.
- FERNANDES, Rogério (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: ICALP.
- FERNÁNDEZ, Florentino S. (2005). “Modelos actuais de educação de pessoas adultas”. In: R. Canário e B. Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 73-96.
- FERREIRA, Paulo (2007). *Guia do Formador na Formação de Adultos*. Lisboa: Editorial Presença.
- FERREIRA, Virgínia (2001) (11ª ed.). “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”. In: A. Silva & J. Pinto (eds.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 165-196.
- FERREIRO, Emília & Teberosky, Ana (1984). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, Lda.
- FERREIRO, Emília (1996) *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez.
- FINGER, Mathias (2005). “A educação de adultos e o futuro da sociedade”. In: R. Canário e B. Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 15-30.
- FINGER, Mathias (1989). “Apprentissage experienciel ou formation par les expériences de vie? La contribution allemande au débat sur la formation experiencielle”. In: *Education Permanente*, 100/101, pp. 39-46.
- FINGER, Mathias & ASÚN, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a Nossa Saída*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- FLAVELL, John H. (1970). “Development studies of mediated memory”. In: H. W. Reese & L. P. Lipsitt (Eds.). *Advances in Child Development and Behaviour*, 5. N.Y.: Academic Press, pp. 182-211.

- FLOWER, Linda & HAYES, John (1980). "Identifying the organization of writing processes". In: Gregg, L. e Steinberg, E.R. (eds). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 3-30.
- FLOWER, Linda & HAYES, John (1981). "A cognitive process theory of writing". In: *College Composition and Communication*, 32, 1981, pp. 365-387.
- FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Fernanda Irene (org.) (1994). *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Fernanda Irene (1998). "Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura". In: REIS, Carlos. *Didática da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp.37-45.
- FONSECA, Vítor da (1999). *Insucesso Escolar: uma Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- FORMOSINHO, João (1991). "A igualdade em educação". In: LEMOS, Eurico. *A Construção Social da Educação Escolar*. Lisboa: Edições Asa, pp. 169-213.
- FOUCAMBERT, Jean (1989). *Cómo ser Lector*. Barcelona: Laia.
- FRANCHI, Eglê (1989). *Pedagogia da Alfabetização. Da Oralidade à Escrita*. São Paulo: Cortez.
- FREINET, Célestin (2000). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Dinalivro.
- FREIRE, Isabel (2010). *Amor e Sexo no Tempo de Salazar*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1992). *A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*. 45ª ed., São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, Paulo (1999). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRITH, Uta (1985). "Beneath the surface of development dyslexia". In: K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.). *Surface Dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 301-330.
- FURTER, Pierre (1974). *Educação Permanente e o Desenvolvimento Cultural*. Petrópolis: Vozes.
- GALEGO, Carla & Gomes, Alberto A. (2005). "Emancipação, rutura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação". In: *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184. Acedido a 2 de Agosto de 2012 do <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5a10.pdf>.
- GALISSON, Robert & Coste, Daniel (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GARCIA, Jesus N. (1995). *Manual de Dificuldades de Aprendizaje. Language. Lecto- Escritura e Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- GAVE (2001). *PISA 2000 - Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação da Literacia Científica e Competências dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Ministério da

- Educação. Consultado a 20 de Julho de 2012 em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>.
- GAVE (2001). *PISA 2000 - Resultados do Estudo Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 21 de Julho de 2012 em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>.
- GAVE (2007). *PISA 2006 - Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 20 de Julho de 2012 em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>.
- GAVE (2010). *PISA 2009 - Competências dos Alunos Portugueses. Síntese de Resultados*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 20 de Julho de 2012 em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>.
- GEE, James Paul (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London: Taylor & Francis.
- GEE, James Paul (2001). "Reading as situated language: A sociocognitive perspective". In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44:8, pp. 714-725.
- GEPE (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'Enseignement des Langues: 5000 ans d'Histoire*. Paris: CLE Internacional.
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- GIDDENS, Anthony (2000). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- GOMES, Inês & Santos, Nelson L. (2010). *Literacia Emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!»*. Consultado a 30 de Março de 2011 em http://195.23.83.178.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_literacia_emergente_c.pdf.
- GOMES, José A. (2007). *Literatura para a Infância e a Juventude e Promoção da Leitura*. Consultado a 15 de julho de 2012 em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot.litinf.promleit_a.pdf.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1988), *História da Educação de Portugal - Situação Actual da História da Educação em Portugal*. Lisboa: Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, pp. 67-90.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1989). *O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- GOMES, Maria do Carmo (2002). *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Processos e Efeitos. Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- GOMES, Maria do Carmo; Ávila, P.; Sebastião, J. & Costa, A.F. da (2002). "Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais". In: AAVV (org.). *Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*.

- Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 1-12. Consultado a 21 de agosto de 2012 em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de53172c7d_1.PDF.
- GOMES, Maria do Carmo (2003). "Literexclusão na vida quotidiana". In: *Sociologia. Problemas e Práticas*, 41, pp. 63-92.
- GOMES, Maria do Carmo (coord.); Pureza, J. M.; Deus, J. D.; Monteiro, D. (Coord.); Martins, I. F.; Filipe, O.M.; Rafael, I. M.; Basto, M. P.; Abrantes, P.; Brogueira, P.; Soares A.; Gomes, C.; Videira, A, J. P.; Grosso, M. J. & Martinho, T. D. (2006a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- GOMES, Maria do Carmo (coord.); Umbelino, A.; Martins, I. F.; Oliveira, J. B.; Bentes, J. & Abrantes, P. (2006b). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- GOMES, Maria do Carmo; Simões, Maria Francisca (coords.); Gaspar, T.; Milagre, C. & Lima, J. (2009). *A Sessão de Júri de Certificação: Momentos, Actores, Instrumentos - Roteiro Metodológico*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- GONÇALVES, António (2009). "O que realmente podemos ver". In: Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (coords.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 35-48.
- GOSWAMI, Usha (1998). "The role of analogies in the development of word recognition". In: Metsala, J.L. & Ehri, L.C. (Eds). *Word Recognition in Beginning Literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 41-64.
- GRÁCIO, Rui (1996). *Obra Completa. I da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRÁCIO, Rui (1996). *Obra Completa. III Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-Textos de educação.
- GUSMÃO, Marta José & MARQUES, António J. Gomes (1977). *Recomendação Sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos - Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua Décima Nona Reunião*. Braga: Universidade do Minho.
- GUSTAVSSON, Berndt (1997). "Life-Long learning reconsidered". In: Walters, Shirley (ed.), *Globalization, Adult Education and Training - Impacts and Issues*. Zed: Books, pp. 237-249.
- HALL, Christine & Coles, Martin (1996). *The Children's reading project. A summary of final report. The School of Education*. Nottingham: University of Nottingham.
- HANNON, Peter (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. London: Routledge Falmer.
- HAYES, Jonh & FLOWER, Linda (1980). "Identifying the organization of writing processes". In: L. W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- HIEBERT, Elfrieda & Raphael, Taffy (1998). *Early Literacy Instruction*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

- HODGES, Richard (ed.) (1999). *What is Literacy? Selected Definitions and Essays from The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association Inc. Publications.
- HUTMACHER, Walo (1992). “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”. In: NÓVOA, António (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., pp. 47-76.
- IMAGINÁRIO, Luís (Coord.); Cavaco, C.; Faustino, F.; Amorim, A. (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- IMAGINÁRIO, Luís (2000). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal - Exame Temático para a OCDE/Relatório de Base - Extrato da Versão Preliminar*, Lisboa: ANEFA.
- IMAGINÁRIO, Luís (2001). *Balanço de Competências. Discursos e Práticas*. Lisboa: MTDS/DGEFP/CIME.
- IMAGINÁRIO, Luís (2007). *(Re)valorizar a Aprendizagem: Práticas e Respostas Europeias à Validação de Aprendizagens Não Formais e Informais*. Consultado a 1 de junho 2012 em http://www.eu2007.t/NR/rdonlyres/0F54E39C-24ED-43AA-9535-2C6C0E5CE465/0/20071122Conferencia_aprendizagem1.pdf.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA, I.P. - *Censos 2001*. Lisboa: INE.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA, I.P. - *Censos 2011 - Resultados Preliminares*. Lisboa: INE.
- JAKOBSON, Roman (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Minuit .
- JARVIS, Peter (1989). *Sociologia de la Educación Continua y de Adultos*. Barcelona: Editorial Cooperativa El Roure.
- JARVIS, Peter (2000). “Globalização e mercado de aprendizagem”. In: Lima, L. (org.). *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Universidade do Minho, pp. 29-41.
- JARVIS, Peter (2001). “Introduction: adult education - an ideal for modernity?”. In: P. Jarvis. *TWentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*. Londres: Kogan Page, pp. 1-11.
- JOLIBERT, Josette (1989). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Coleção Práticas Pedagógicas, Edições ASA.
- JOLIBERT, Josette (1994). *Formando Crianças Produtoras de Texto*. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas.
- JOSSO, Marie-Christine (1999). “História de vida e projecto: a história de vida como projecto e as histórias de vida a serviço de projectos”. In: *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, vol.25, n.º 2, pp.11-23. Consultado a 12 de Fevereiro de 2012 em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29825202>>
- JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- JUSTINO, David (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- KALLEN, Denis & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education a Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OCDE.
- KALLEN, Denis (1996). “Aprendizagem ao longo da via em retrospectiva”. In: *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº8/9, pp. 16-22.
- KATO, Mary Aizawa (1986). *No Mundo da Escrita: uma Perspectiva Psicolingüística*. São Paulo: Editora Ática.
- KATO, Mary Aizawa (2007). *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- KING, Marth (1978). “Research in composition: a need for theory”. In: *Research in the Teaching of English*. Research Committee and Research Fondation. Columbus: Ohio State University.
- KIRSCH, Irwing (1993). *Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*. Washington: National Center for Education Statistics.
- KNOWLES, Malcom (1975). *Self-Directed Learning*. Chicago: Follett Publishing Co.
- KNOWLES, Malcolm (1996). *La Formazione degli Adulti como Autobiorafia*. Milão: Raffaello Cortina Editore.
- LaBERGE, David & Samuels, Jay C. (1974). “Toward a theory of automatic information processing in reading”. In: H. Singer & R. Ruddel (1985). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware: International Reading Association & LEA.
- LABOV, William & WALETZKY, Joshua (1967). “Narrative analysis: oral versions of personal experience”. In: Paulston, C. S. ; Tucker, R. (Eds.). *Sociolinguistics - the essential readings*. Oxford. Blackwell, pp. 74-104.
- LAHIRE, Bernard (1993). *Culture Écrite et Inégalités Scolaires. Sociologie de «L'école Scolaire» à l'École Pprimaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, Bernard (1999). *L'Invention de l'Illettrisme: Rethorique Publique, Éthnique et Stigmates*. Paris: La Découvert.
- LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- LARANJEIRA, Rómima de Mello & CASTRO, Rui Vieira de (2008). “Educação e formação de adultos em Portugal. Concepções de literacia/letramento no discurso pedagógico oficial”. In: *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 1-15. Consultado a 6 de maio de 2012 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8661>.
- LE BOTERF, Guy (2001). *Construir Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, Guy (2002) *Ingénierie et Évaluation des Compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LEITÃO, José Alberto (coord.) (2001). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.

- LEITÃO, José Alberto (2002). “Trabalho, qualificações e novas competências”. In: Silva, I. M. *et alii. Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp.73-76.
- LEITE, Isabel; Fernandes, T.; Araújo, L.; Fernandes, S.; Querido, L.; Castro, S.L.; Ventura, P.; Morais, J. (2006). “Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita”. In: Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel, pp. 129-160.
- LENGRAND, Paul (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LENTIN, Laurence (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- LERNER, Janet (1989), *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- LIMA, Licínio *et al.* (1988). *Documentos Preparatórios – III. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: GEP. Ministério da Educação.
- LIMA, Licínio (Org.) (1994). “Forum de Educação de Adultos (1987-1993)”. In: *Educação de Adultos. Forum I*. 1994.
- LIMA, Licínio; Afonso, A. & Estevão, C. (1998). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (2002a). “Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró”. In: AAVV, *Cruzamento de Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148.
- LIMA, Licínio C. (2002b). “Da vida ao longo da aprendizagem. A vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida”. In: *Jornal a página de Educação*, nº 115, p. 21.
- LIMA, Licínio (2005). “A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos”. In: Canário, R. e Belmiro, C. (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 31-60.
- LIMA, Marinús Pires (1981). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- LINUESA, María Clemente (2008). *Enseñar a Leer. Base Teórica y Propuestas Prácticas*. Madrid, Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).
- LINUESA, Maria Clemente & Gutiérrez, Ana B. (1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolinguístico Y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- LOPES, Ana M. & Costa, Maria de Lurdes (2009). “A oralidade: Uma porta aberta para a leitura e escrita”. In: Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (coords.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 63-68.
- LOPES, João (1997). *Tristes Escolas - Práticas Culturais e Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

- LOPES, Paula Cristina (2011). *Literacia(s) e Literacia Mediática*. CIES e-Working Paper nº110/2011. CIES/IUL, pp. 2-37. Informação também disponível no sítio português do projeto (www.piaac.com.pt), consultado a 9 de julho de 2012.
- LUCKESI, Cipriano (1998). “Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude”. In: *Ideias*, 8, pp. 133-140.
- LUCKESI, Cipriano *et alii* (2003). *Universidade: uma Proposta Metodológica*. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, Teresa & SOEIRO, Helena (2009). “A emergência da leitura no jardim de infância: os tapetes narrativos”. In: Azevedo, F. & Sardinha, M.G. (orgs.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 49-62.
- MADRUGA, Juan A. *et alii* (1999). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa: Aspectos Evolutivos e Instruccionales*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2006). “A aprendizagem da leitura”. In: Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel, pp. 73-92.
- MALGLAIVE, Gérard (1990, 1995), *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- MANGUEL, Alberto (1996). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARCHAND, Helena (2001). *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- MARSH, G.; Friedman, M.; Welch, V., & Desberg, P. (1981). “A cognitive developmental theory of reading acquisition”. In: G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, Vol. 3. New York: Academic Press, pp. 199-221.
- MARTINS, Margarida Alves (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Psicologia Aplicada.
- MARTINS, Margarida A. (1998). “Conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura”. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXII, pp. 57-79.
- MARTINS, Margarida A. & NIZA, Ivone (1998). “Modelos de leitura”. In: *Psicologia da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 109-154.
- MARTINS, Venício José (2009). *As Conferências Internacionais de Educação de Adultos do Século XX (CONFITEAS): Concepções e Propostas*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte (MG): CEFET-MG.
- MATA, Lourdes (1999). “Literacia. O papel da família na sua apreensão”. In: *Análise Psicológica*, 1 (XVII), pp. 65-77. Consultado em 30 de julho de 2012 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a08.pdf>.
- MATA, Lourdes (2002). *Literacia Familiar - Caracterização de Práticas de Literacia em Famílias com Crianças em Idade Pré-Escolar e Estudo das suas Relações com as Realizações das Crianças*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho .
- MATA, Lourdes (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.

- MATA, Lourdes (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educação de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- MATA, Lourdes & Pacheco, Patrícia (2009). "Caracterização das práticas de literacia familiar". In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Consultado a 25 de julho de 2012 em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t5/t5c124.pdf>.
- MELO, Alberto & Benavente, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MELO, Alberto; QUEIRÓS, Ana; ROTHES, Luís; SALGADO, Lucília & RIBEIRO, Mário (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: ME.
- MELO, Alberto (2001). "Agir localmente, pensar globalmente: testemunho de um percurso inspirado e Paulo Freire". In: *Revista Portuguesa Pedagogia*, n.º 1. Coimbra: FPCE UC, pp. 115-122.
- MELO, Alberto; LIMA, Licínio C. & ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- MELO, Alberto (2005). "Formação de adultos e desenvolvimento local". In: Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 97-114.
- MELO, Alberto (2006). "From de Hills os the Algarve to the Minister's Desk". In: R. V. Castro, A.V. Sancha e P. Guimarães. *Adult Education New Routes in a New Landscape*. Braga: Universidade do Minho, pp. 167-188.
- MELO, Alberto (2007). "O papel das organizações do 3º sector na aprendizagem ao longo da vida". In: *Aprendizagem ao Longo da Vida, Cadernos Sociedade e Trabalho*, nº 10, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social - GEP, pp. 7-24.
- MERRIAM, Sharan B. (Ed.) (2001). *The New Update on Adult Learning Theory* (2.ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- MESSER, Augusto. *História da Pedagogia*, Collección Labor, nº 106 e 107, 2ª edição.
- MEZIRROW, Jack (1991). *Transformative Dimenons of Adult Learning*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MIALARET, Gaston (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ DEP, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Consultado a 10 de agosto de 2012 em <http://sitio.dgic.min->

edu.pt/recursos/repositorio%20recursos2/Attachments/84/curriculo_nacional.pdf.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Departamento da Educação Básica (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Consultado em 10 de agosto de 2012 em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/lingua_Portuguesa/programa_portugues_homologado.pdf.
- MÓNICA, Maria Filomena (1977). "«Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo". In: *Análise Social*, 50, pp. 321-353.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. A Escola Primária Salazarista. 1926-1939*. Lisboa: Editorial Presença - Gabinete de Investigações Sociais.
- MÓNICA, Maria Filomena (1980), "Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX". In: *Análise Social*, 63, pp. 499-518.
- MONTIGNY, Gilles; Kelly, K.; Jones, S. (1991). *Adults Literacy in Canada: Results of a National Study*. Ottawa: Statistics Canada.
- MORAIS, Ana M.; Peneda, D.; Medeiros, A.; Neves, I.P.; Reis, E.; Salgueiro, F. (1996). "Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem científica: Influência de factores da família e da escola". In: *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (2), pp. 1-28.
- MORAIS, José (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos.
- MORTON, John (1969). "Interação de informação no reconhecimento de palavras". In: *Psychological Review*, 76, pp. 165-178.
- MOTA, Joaquim M. (2005). "Literacia como direito fundamental". In: H. Moura (Org.). *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Lisboa Editora, pp. 9-14.
- MOURA, Helena Cidade (2005). *Diálogos com Literacia*. Lisboa: Lisboa Editora.
- MURRAY, T. Scott (2005). "Aspects of human capital and the knowledge economy: Challenges for measurement. Conference on the Knowledge Economy: Challenges for Measurement". In: *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma Análise*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- NASCIMENTO, Aires (2006). "Literacia, leitura, (des)bloqueamentos". In: *Península - Revista de Estudos Ibéricos*, 3, pp. 289-309.
- NIZA, Ivone; SEGURA, Joaquim & MOTA, Irene (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - A Escrita*. Consultado em 23 de julho 2012 em www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/.../Portugues/.../gip_escrita.
- NÓVOA, António Sampaio da (coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, António Sampaio da (1997a). "Histórias de vida". In: *Educação de Adultos. Cadernos de Formação*, nº 3. Lisboa: Educa, pp. 109-117.

- NÓVOA, António Sampaio da (1997b). “Histórias de vida”. In: *Departamento da Educação Básico, Educação de Adultos*. Lisboa: DEB, pp. 58-69.
- NÓVOA, António Sampaio da & RODRIGUES, Cristina (2005). “Prefácio”. In: Rui Canário e Belmiro Cabrito, *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa, pp. 7-14.
- OCDE (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Consultado a 15 de julho de 2012 em <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?LANG=EN&SF1=DI&ST1=5LMQCR2K24WL>.
- OCDE (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy - A Framework for PISA 2006*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2006). *Education at a Glance - OCDE Indicators 2006*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2007). *PISA 2006 - Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2009). *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework*. Paris: OCDE.
- OCDE (2010). *Education at a Glance*. Paris: OCDE.
- OECD & Statistics Canada (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD & Statistics Canada (1995). *Literacy, Economy and Society*. Paris e Ottawa: OECD.
- OLSON, David (1994). *The World in Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ONG, Walter J. (1982). *Orality and Literacy: the Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- OSORIO, Agustín Requejo (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- OSÓRIO, Paulo (Org. e Coord.) (2004). *Estudos de Linguística Aplicada e Didáctica de Línguas*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- PEDRO, Emília Ribeiro (org.) (1997). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho.
- PEDROSA, Júlio (2008). “Literacia, condição de cidadania”. In: Moura, H. C. (coord.), *Literacia em Português*. Lisboa: Centro de Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe, pp. 113-117.
- PENNAC, Daniel (1993). *Como um Romance*. Porto: Asa.
- PEREIRA, Irís S. P. (2006). “Para uma pedagogia situada e explícita da Literacia escolar”. In: *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 19, número 01, pp.177-184.
- PEREIRA, Luísa Álvares & AZEVEDO, Flora (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- PEREIRA, Luísa Álvares (2006). “O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa”. In: Fernando Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 193-213.

- PEREIRA, Maria Eulália (2011). *Mediação Cultural: Papel das Agências de Literacia*. Dissertação de mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha (1998). *Estudos de História da Cultura Clássica*, I vol., Cultura Grega. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- PERFETTI, Charles A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- PERFETTI, Charles A. (1991). "Representations and awareness in the acquisition of reading competence". In: L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.). *Learning to Read: Basic Research and its Implications*. Hillsdale: LEA.
- PERRENOUD, Philippe (2003) *Porquê Construir as Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*. Porto: Edições
- PIAGET, Jean (1974). *A Tomada de Consciência*. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1974.
- PIAGET, Jean (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Moraes.
- PINHO, António; Lobo, I; Caramujo, M. (1996). "Educação de Adultos: ontem, hoje e...". In: *Educação de Adultos em Portugal. Situações e Perspetivas*. Coimbra: Faculdade de Ciências de Psicologia e Ciências da Educação/ NAPFA, pp. 363-368.
- PINTO, Cristina (2010). "Envolver a família no/e através do Programa Nacional de Leitura do Ensino do Português (PNEP)". In: Salgado, L. et alii. *A Educação de Adultos: uma Dupla Oportunidade na Família - Perspetivas e Reflexões*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação I.P., pp. 99-114.
- PINTO, José Madureira & SILVA, Augusto Santos (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, Manuel (1997). "A infância como construção social". In: Pinto, M. & Sarmento, M. (eds.). *As Crianças Contextos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro (1984). *Abordagem a Alguns Aspetos da Compreensão Verbal na Criança. Estudo Psicolinguístico Genético do Token Test e de Materiais de Metodologia Complementar*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade do Porto/Instituto Nacional de Investigação Científica.
- PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- PINTO, Maria da Graça L. C. (1996). "O estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca". In: *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, XIII, pp. 357-406.
- PINTO, Maria da Graça L.C. (1998). *Saber Viver a Linguagem: Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- PINTO, Maria da Graça L.C. (2002). "Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal". In: Rui Vieira de Castro (org.). *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 2, pp. 95-123.

- PINTO, Maria da Graça L. C. (2008). *Da Aprendizagem ao Longo da Vida ou do Exemplo de uma Relação Ternária: Agora, Antes, Depois*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. Consultado a 21 de julho de 2012 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8208.pdf>.
- PINTO, Maria da Graça L.C. (2010a). “A leitura/escrita na Universidade e para lá dos seus muros”. In: Marçalo, M. J.; Lima-Hernandes, M. C.; Esteves, E.; Fonseca, M. C.; Gonçalves, Olga; Vilela, A. L.; Silva, A. A. (Org.). *Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas*. Évora: Universidade de Évora, pp. 108-130.
- PINTO, Maria da Graça L.C. (2010b). “As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo”. In: *Letras de Hoje*, nº3, pp. 26-34.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira (1999) “A aprendizagem experiencial dos adultos”. In: *Revista Formar*, nº 31, pp. 27-36.
- PIRES, Ana Luísa (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira (2007). “Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa”. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.
- PRATT, Chris & Grieve, R. (1984). “Metalinguistic awareness and cognition development”. In: W.E. Turner, C. Pratt e M. C. Herriman (eds). *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlim: Springer-Verlag.
- PROLE, António (2005). “O Papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia”. In: *Educação e Leitura, Actas do Seminário*. Esposende, pp. 31-41.
- QUINTAS, Helena Luísa Martins (2008). *Educação de Adultos, Vida no Currículo e Currículo na Vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- QUIVY, Raymond & Campenhoudt, Luc V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RACHAL, John R. (2002). “Andragogy’s detectives: a critique of the present and a proposal for the future”. In: *Adult Education Quarterly*, 52 (3), pp. 210-227.
- RAMALHO, Glória (1994). *As nossas Crianças e a Matemática. Caracterização da Participação dos Alunos Portugueses no Second International Assessment of Educational Progress*. Lisboa: DEPGEF/ME.
- RAMOS, Rui (1988). “Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo”. In: *Análise Social*, 103/104, pp. 1067-1145.
- REBELO, Dulce (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- REBELO, Dulce & Atalaia, Lucinda (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- REBELO, Dulce (2003). “*Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*”. In: *Quid Novi?*, (4), pp. 55-61.
- REBELO, José A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- REIS, Carlos (org.) *et alii* (2009) *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- REIS, Jaime (1993a). *O Atraso Económico Português, 1850-1930*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- REIS, Jaime (1993b). “O analfabetismo em Portugal no século XX: uma interpretação”. In: *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, pp.13-40.
- Relatório final da 5ª Conferência Internacional organizada pela UNESCO em Hamburgo, consultado a 12 de Março de 2012 in <http://www.unesco.org/education/uie/confitea/folletos/html>.
- RENS, Johan Van, *Formação Profissional* nº 8/9, 1996: Revista Europeia - CEDEFOP.
- RIBEIRO, Marta Flora Almeida Dias (2005). *Ler Bem para Aprender Melhor. Um Estudo Exploratório de Intervenção no Âmbito da Descodificação Leitora*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- RIEBEN, Laurence & Saada-Robert, Madelon (1991). “Developmental patterns and individual differences in the word-search strategies of beginning readers”. In: *Learning and Instruction*, (1), pp. 67-87.
- RODRIGUES, Maria Antónia C. (1991). *A Dislexia*. Lisboa: Editorial O Livro.
- RODRIGUES, Maria João (2003). *A Agenda Económica e Social da União Europeia. A Estratégia de Lisboa*. Lisboa: Dom Quixote.
- ROHMAN, Gordon. & WLECK, Albert (1964). *Pre-writing, the Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing*. U.S. Office of Education cooperative research project nº 2174, East Lansing, MI, Michigan State University.
- ROSA, Joaquim C. (2008). “Literacia”. In: Moura, H. C. (coord.). *Literacia em Português*. Lisboa: Centro de Investigação-Acção Paul Henry Chombart de Lauwe, pp. 107-112.
- ROTHES, Luís Areal (1997). “A afirmação social dos processos não-formais de Educação de Adultos”. In: J. A. Leitão (Coord.). *Mutações Sociais. Mentalidades. Comportamentos*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 22-27.
- ROTHES, Luís Areal (2002). “Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos. Tendências, desafios e preocupações curriculares”. In: Silva, I. M. *et alii*. *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp. 13-22.

- RUAS, Henrique Barrilano (1978). “Educação de adultos em Portugal, no passado e no presente”. In: M. J. Gusmão & A.J. Gomes Marques (org.). *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 269-300.
- RUMELHART, David (1975). “Notes on Schema for stories”. In: D. Bobrow & M. Collins (Eds.). *Representing and Understanding. Studies in Cognitive Science*. New York: academic Press.
- RUMELHART, David & McClelland, J. L. (1981). “Interactive processing through spreading activation”. In: A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.). *Interactive Processes in Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-60.
- SÁ-CHAVES, Idália (Org.) (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, Idália (2008). “Criar a escola e o saber estar. Razões teóricas de uma atitude”. In: Moura, H. C. (coord.). *Literacia em Português*. Lisboa: Centro de Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe, pp. 99-105.
- SALGADO, Lucília (1995a), *A Educação e o Desenvolvimento*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- SALGADO, Lucília (1995b), *Literacia e Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- SALGADO, Lucília (1997). *Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Programa Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SALGADO, Lucília (org.) (2010). *A Educação de Adultos: uma Dupla Oportunidade na Família*. Lisboa: ANQ I.P.
- SÁNCHEZ, Pilar A. & JIMENÉZ, Maria Soledad R. (2001). *La Lecto-Escritura en la Educación Infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- SANCTIS, Filippo M. (1989). “La Educación Permanente”. In: AAVV. *Procesos Socioculturales y Participación*. Madrid: Editorial Popular, pp. 195-203.
- SANTOS, Maria & Navas, Ana (2002). “Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita”. In: M. T. Santos & A. L. Navas (Eds.). *Distúrbios de Leitura e Escrita: Teoria e Prática*. Barueri: Manole.
- SANTOS, Margarida & Santos, Joana (2009). “A Escrita Criativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. In: Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (coord.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 159-168.
- SANTOS, Margarida. & Sardinha, Maria da Graça (2009). “Proficiência na leitura: avaliação da competência leitora”. In: Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (coord.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 115-128.
- SARDINHA, Maria da Graça (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e Compreensão Leitora*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- SARDINHA, Maria da Graça (2007). “Formas de ler: ontem e hoje”. In: Azevedo, F. (coord.). *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 1-7.

- SARDINHA, Maria da Graça (2008). "A leitura e a construção da identidade". In: AAVV. *Actas Bibliotecas e a Literacia - Imaginários e Identidades em Sociedade de Fronteira*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, pp. 75-84.
- SARDINHA, Maria da Graça (2011). "Da leitura e das práticas culturais na escola portuguesa: a urgência na mudança". In: *Limite*, nº 5, pp. 269-296.
- SCARDAMALIA, Marlene, & Bereiter, Carl (1983). "The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing". In: M. Martlew (Ed.). *The Psychology of Written Language, Developmental 330 and Educational Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, pp. 67-96.
- SEARLE, Chris (1993). "Words to a life-land: literacy, the imagination and Palestine". In: C. Lankshear, M. Greene & P. McLaren (Ed.). *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, pp.167-192.
- SEBASTIÃO, João; Ávila, P.; Costa, F.; Gomes, M.C. (2001). *Estudios Internacionales de Literacia de Adultos: Resultados Comparados y Problemas Metodológicos* (comunicação). VII Congreso Español de Sociología "Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global". Salamanca.
- SEQUEIRA, Fátima & Sim-Sim, Inês (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1989). "Um estudo dos processos cognitivos determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura. Sugestões para elaboração de novos programas". In: Sequeira & Sim-Sim (eds.). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1989b). "Psicolinguística e leitura". In: Sequeira, Maria de Fátima *et alii* (org.). *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, pp. 51-68.
- SEQUEIRA, Fátima (2001). "A literacia em leitura". In: *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), pp. 51-60.
- SILVA, A.C. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, Augusto Santos (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: ASA.
- SILVA, Augusto Santos & Rothes, Luís (1998). "Educação de adultos". In: A. S. Silva. *A Educação do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*. Lisboa: ME, pp. 17-103.
- SILVESTRE, Carlos Alberto (2003). *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- SIMÕES, António (1979). *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.

- SIMÕES, Francisca & Freire, Manuela (coord.) (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos: Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- SIM-SIM, Inês & Ramalho, Glória (1993) *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês (1989). *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, Inês (1989b). “Literacia e alfabetização: dois conceitos não coincidentes”. In: *Revista Internacional de LP*, 2, pp. 62-66.
- SIM-SIM, Inês (1990). “Literacia e alfabetização: dois conceitos não coincidentes”. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, pp. 199-235.
- SIM-SIM, Inês (1995). “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”- In: A. D. Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, Inês (1997). *Avaliação da Linguagem Oral. Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, Inês (2004). “(I)literacia, (des)conhecimento e poder”. In: *Intercompreensão*, 11, Lisboa: Edições Colibri/ Escola Superior de Educação de Santarém, pp.11-19.
- SIM-SIM, Inês (2006). *Avaliação da Linguagem Oral: um Contributo para o Conhecimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, Inês (2007). *Ensino da Leitura. A Compreensão de Textos: o Que os Professores Precisam de Saber sobre o Processo de Compreensão da Leitura*. Lisboa: MEDGIDC.
- SIM-SIM, Inês (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SIM-SIM, Inês; Duarte, Isabel & Ferraz, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês; Ramos, C. & Santos, M. M. (2006). “Prelúdio para cinco estudos. O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração”. In: *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições ASA, pp. 68-82.
- SMITH, Frank (1986). *Devenir lecteur*. Paris: Armand Colin/ Bourrelieir.
- SMITH, Frank (2003), *Compreendendo a Leitura. Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SOARES, Magda B. (1991). *Alfabetização no Brasil - o Estudo do Conhecimento*. Brasília: Inep/Reduc.
- SOLÉ, Isabel (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

- SOUSA, Celeste (1999). *A Língua Escrita: um Processo de Apropriação*. Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, Rita Tavares G.V. (2004). *Discursos sobre a Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- SPEAR-SWERLING, Louise; & Sternberg, Robert J. (1996). *Off Track: When poor Readers Became Learning Disabled*. Boulder: Westview Press.
- SPRINTHALL, Norman & Collins, Andrew (1994). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STANOVICH, Keith E. (1980). "Toward an interactive - compensatory model of individual differences in the development of reading fluency". In: *Reading Research Quarterly*, 16, pp. 32-71. Consultado a 5 de julho de 2012 em http://re5120.files.wordpress.com/2011/01/stanovich_1980.pdf.
- STANOVICH, Keith E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). "Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context. A longitudinal study of first grade children". In: *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), pp. 668-677.
- Statistics Canada e OECD (2005), *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa e Paris: OECD.
- STEEN, Lynn A. (coord.) (2002). "A problemática da literacia quantitativa". In: *Educação e Matemática n.º 69*, Setembro/Outubro de 2002, pp. 79-88.
- STEWART, D. W. (1987). "What adult education means: discovering and rediscovering the concept of andragogy". In: *Adult Learning in America*. Flórida: Robert E. Krieger Publishing Company, pp. 103-112.
- STUART, M. & Coltheart, Max (1988). "Does reading develop in a sequences of stages?". In: *Cognition*, 30, pp. 139-181.
- TAVARES, José & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- TAVARES, Miguel Sousa (2004). *Equador*, Lisboa: Oficina do Livro.
- TEBEROSKY, Ana (1989). «Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial». In: *Revista de Educación*, 228, pp. 161-183.
- TEIXEIRA, Maria Margarida V. (1993). *Comportamentos Emergentes de Leitura: Aspectos Cognitivos e Linguísticos*. Braga: Universidade do Minho.
- THORNDIKE, Perry (1977). «Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourses». In: *Cognitive Psychology*, Vol.9, pp. 77-110.
- TOFFLER, Alvin (1980), *A Terceira Vaga*, Lisboa, Edição Livros do Brasil.
- TORGA, Miguel (2000). *Poesia Completa*. Lisboa: Dom Quixote.
- TRACEY, Diane H. & Morrow, Lesley M. (2006). *Lenses on Reading. An Introduction to Theories and Models*. New York: Guilford Press.

- TRIGO, Maria Márcia (1997). “O duplo imperativo da ALV e da competitividade”. In: Santos, Paula (coord.). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Conselho Nacional de Educação: Lisboa, pp.61-72.
- TRIGO, Maria Márcia (2002a). “Tendências da educação e da formação das pessoas”. In: Silva, I. M. et alii (2002). *Educação e Formação de Adultos Fator de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp. 23-30.
- TRIGO, Maria Márcia (2002b). “Aprendizagem ao longo da vida”. In: Silva, I. M. et alii. *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp. 31-39.
- TRIGO, Maria Márcia (2002c). “Que novo paradigma para a educação e a formação de pessoas?” In: Silva, I. M. et alii. *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp. 161-175.
- TRIGO, Maria Márcia (2002d). “Educação & Formação. Factor de Desenvolvimento e Ccompetitividade”. In: Silva, I. M. et alii. *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp. 185-208.
- TRILLA, Jaume (1997). *Animación Sociocultural: Teorias, Programas y Ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- TUIJNMAN, Albert et alii (ed.) (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/ Statistics Canada.
- TUIJNMAN, Albert; Kirsh, Irwin; Jones, Stan & Murray, T. Scott (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/ Statistics Canada.
- UNESCO (1976). *General Conference, Nairobi, 19th Session Report, Recomendação Sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos (aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua Décima Nona Reunião)*. Nairobi, 26 de Novembro, 1976 [tradução e apresentação de GUSMÃO, Marta José e MARQUES, António J. Gomes), Universidade do Minho, Braga, 1977].
- UNESCO (1978). *Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos: Elsinore (1949), Montreal (1960) e Tóquio (1972)*. Braga: Universidade do Minho.
- UNESCO (1986). *Quarta Conferência Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos: Recomendações*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação de Adultos.
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1998). *V Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997 - Declaração Final e Agenda para o Futuro*, Ministério da Educação - Secretaria de Estado da Educação e Inovação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade - Secretaria de Estado do Emprego e Formação.
- VEGA, Fernando C. (2002). *Psicología de la Lectura: Diagnóstico y Tratamiento de los Transtornos de Lectura*. Barcelon: Praxis.

- VELLUTINO, Frank R. (1979). *Dyslexia. Theory and Research*. Cambridge: University Press.
- VELLUTINO, Frank R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Chen, R., Pratt, A. Denckla, M. B. (1996). "Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic causes of specific reading disability". In: *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), pp. 601- 638.
- VELOSO, Esmeraldina (2011b). *Vidas Depois da Reforma. Políticas Públicas no Contexto Português e Práticas Educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.
- VELOSO, Esmeraldina C. (2011a). "Políticas públicas para idosos e o direito à educação em Portugal". In: *AAVV Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 237-243.
- VELOSO, Rui (2006). "A Leitura literária". In: *Educação e Leitura - Actas do Seminário*, Esposende, C. M. Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, pp. 23-29.
- VIANA, Fernanda L. & Teixeira, Maria M. (2002). *Aprender a Ler. Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.
- VIEIRA, Padre António (1679). *Sermão da Terceira Domingo da Quaresma (1655)*. § IV). *Sermões*. Lisboa: Biblioteca Nacional Digital.
- VITORINO, Maria J. (2007). "Leitura e leitores". In: J. Lopes (org). *Práticas de Dinamização de Leituras*. Porto: Setepés, pp. 9-15.
- VYGOTSKY, Leon (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, Leon (1978). "Interaction Between learning and development". In *Mind and Societie*. Cambridge: Harvard Universiy Press, 69-71.
- ZABALZA, Miguel A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ZARIFIAN, Philippe (2001). *Le Modèle de la Compétence: Trajectoire Historique, Enjeux Actuels et Propositions*. Paris: Éditions Liaisons.

Legislação Consultada

Decisão nº 2 493/95/CE do Parlamento Europeu e Comissão Europeia

Decreto Regulamentar nº 66/94

Decreto Regulamentar nº26/97

Decreto-Lei n.º 387/99

Decreto-Lei nº 133/93

Decreto-Lei nº 208/2002

Decreto-Lei nº 213/2006

Decreto-Lei nº 213/2007

Decreto-Lei nº 243/1980

Decreto-Lei nº 26/1989

Decreto-Lei nº 276-C/2007

Decreto-Lei nº 3/1987

Decreto-Lei nº 36/1947

Decreto-Lei nº 38 968/1952

Decreto-Lei nº 383/91

Decreto-Lei nº 387/99

Decreto-Lei nº 408/1971

Decreto-Lei nº 408/1971

Decreto-Lei nº 42 731/1965

Decreto-Lei nº 44 506/1962

Decreto-Lei nº 44 538/ 1962

Decreto-Lei nº 48 275/1964

Decreto-Lei nº 484/1988

Decreto-Lei nº 489/1973

Decreto-Lei nº 519-A2

Decreto-Lei nº 534/1979

Decreto-Lei nº 92/2011

Decreto-Lei nº74/91

Decreto-Lei nº207/2009

Decreto-Lei nº36/ 2012

Decreto-Lei nº387/99

Decreto-Lei nº396/2007

Despacho Conjunto n.º 1083/2000

Despacho Conjunto n.º 261/2001

Despacho Conjunto n.º 262/2001

Despacho Conjunto nº 1092/2000

Despacho Conjunto nº 1112/2000

Despacho Conjunto nº 113/2000

O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa.
Das Competências Linguísticas às Aplicações Didáticas

Despacho Conjunto nº 114/2000
Despacho n.º 13 563/2002
Despacho n.º 13 456/2008
Despacho n.º 29 176/2007
Despacho nº 20 846/2006
Despacho nº 21/1980
Despacho nº 22/SEEI/96
Despacho nº 26 401/2006
Despacho nº 6 741/2006
Despacho nº 9 629/2001
Despacho nº 9 937/2007
Despacho nº13 563/2002
Despacho nº9 770/2003
Despacho Normativo nº 58/88
Lei nº 3/1979
Lei nº 46/1986
Portaria n.º 1082-A/2001
Portaria n.º 230/2008
Portaria n.º 370/2008
Portaria n.º 782/2009
Portaria n.º 817/2007
Portaria nº 243/88
Portaria nº 370/2008
Portaria nº 86/2007
Portaria nº 95/87
Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005
Resolução do Conselho de Ministros nº183/2002
Resolução do Conselho e Ministros nº 92/98
Resolução nº92/98

Anexos

Anexo I

ATENÇÃO
Coloque uma cruz (X) nas opções a que corresponde a sua resposta.

O seguinte questionário insere-se numa investigação de Doutoramento em Letras, da Universidade da Beira Interior. Pretende-se aferir os efeitos e impactos que o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências teve nos projectos pessoais e profissionais e formativos dos adultos certificados nos anos de 2010 e 2011, neste CNO. O presente questionário é anónimo e agradeço a participação e sinceridade.

A. Caracterização Pessoal

1. Sexo: Feminino

Masculino

2. Idade: | ____ | anos

3. Estado civil: Solteiro(a)

Divorciado(a)

Outro

Casado(a)

Viúvo(a)

4. Número de filhos: _____ filhos

3. Habilitações escolares que tinha quando ingressou no Programa Novas Oportunidades

4º ano de escolaridade

Completo

Incompleto

6º ano de escolaridade

Completo

Incompleto

7º ano de escolaridade

Completo

Incompleto

8º ano de escolaridade

Completo

Incompleto

9º ano de escolaridade

Incompleto

4. Reside no concelho de:

Guarda

Celorico da Beira

Almeida

Sabugal

Pinhel

Figueira de Castelo Rodrigo

5. Situação profissional antes de ir ao CNO

À procura do 1º emprego

Empregado(a) por conta própria

Empregado (a) por conta de outrem

Desempregado(a) há um ano

Desempregado(a) há mais de um ano

Outro

5.1 Se respondeu “DESEMPREGADO” qual a última profissão que teve

5.2. Se respondeu que estava “EMPREGADO”, qual a sua profissão quando da sua entrada no CNO

1. Agricultura, produção animal, caça e silvicultura
2. Pesca
3. Indústrias extractivas
4. Indústrias transformadoras
5. Produção e distribuição de electricidade, gás e água
6. Construção
7. Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis motociclos e de bens de uso pessoal e doméstico
8. Alojamento e restauração
9. Transportes, armazenagem e comunicações
10. Actividades financeiras
11. Actividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados
12. Administração pública, defesa e segurança social
13. Educação
14. Saúde e acção social
15. Outras actividades, serviços colectivos, sociais e pessoais

5.3 Explícite a profissão

5.4. Há quanto tempo desempenha essa profissão

| ____ | | ____ | Meses ou | ____ | | ____ | Anos

5.5. Situação face ao trabalho?

- Contrato de trabalho sem termo
- Contrato de trabalho a termo
- Prestação de serviços
- Contrato de estágio
- Trabalho temporário
- Outra situação

6. Habilitações escolares dos pais:

	Pai	Mãe
Analfabetos		
1º ciclo completo		
2º ciclo completo		
3º ciclo completo		
Ensino Secundário completo		
Ensino Secundário incompleto		
Bacharelato		
Licenciatura		
Outras		

7. Motivos que o levaram a deixar de estudar, assinale as suas opções:

- Desejar independência económica
- Dificuldades financeiras da família
- Falta de motivação familiar
- Insucesso escolar
- Oportunidade de trabalho
- Outro _____

8. Enquanto andava na escola como se avaliava enquanto aluno:

- Mau
- Médio
- Bom
- Muito Bom

9. Que motivos o levaram a inscrever-se no Centro Novas Oportunidades:

- Valorização pessoal
- Progressão na carreira
- Inserção no mercado de trabalho
- Obter carteira profissional
- Adquirir mais conhecimentos para acompanhar os filhos
- Situação de desemprego
- Outro _____

Instruções de preenchimento

ATENÇÃO

Coloque uma cruz (X) nas opções a que corresponde a sua resposta.

O seguinte questionário Insere-se numa investigação de Doutoramento em Letras, da Universidade da Beira Interior. Neste momento prepara-se a segunda fase da aplicação dos questionários, de forma a ferir os efeitos que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências fruiu na sua vida e nos seus projectos. O seu preenchimento continua a ser anónimo pelo que continuamos a solicitar o máximo de sinceridade. Bem haja pela colaboração.

B. Literacia

10. Ao ingressar no processo tinha hábitos de leitura?

Sim Não

Se **SIM**, o que costumava ler com frequência?

Revistas
 Jornais
 Livros
 Folhetos de publicidade

10.1 Quantos livros leu no último ano

Nenhum
 1 a 5
 6 a 10
 11 a 15
 > 15

11. Ao ingressar no Processo de RVCC tinha hábitos de escrita?

Sim Não

11.1 O que costumava escrever?

Cartas
 Bilhetes/ recados
 Receitas de culinária
 Lista de compras
 Outras

12. Que meios de comunicação utiliza?

Computador
 Televisão
 Rádio

12.1 Qual a sua principal fonte de informação

Computador/ Internet
 Rádio
 Televisão
 Jornais

12.2 Antes de ingressar no processo de RVCC que hábitos informáticos tinha:

a) Tem computador? Sim Não
 b) Sabia utilizar o computador? Sim Não

12.3 Com que frequência utiliza o computador?

a) Diariamente
 b) Mais de duas vezes por semana
 c) Uma vez por semana
 d) Uma vez por mês
 e) Outro

12.3 Se utiliza o computador, que funções mais utiliza?

a) Jogar jogos
 b) Pesquisar na Internet
 c) Escrever documentos (Word)

Instruções de preenchimento

ATENÇÃO

Coloque uma cruz (X) nas opções a que corresponde a sua resposta.

O seguinte questionário Insere-se numa investigação de Doutoramento em Letras, da Universidade da Beira Interior. Neste momento prepara-se a segunda fase da aplicação dos questionários, de forma a ferir os efeitos que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências fruiu na sua vida e nos seus projectos. O seu preenchimento continua a ser anónimo pelo que continuamos a solicitar o máximo de sinceridade. Bem haja pela colaboração.

13. Que expectativas tem acerca da frequência do processo de RVCC?

- a) Aumento da auto-estima/ desejo de valorização
- b) Aumento dos conhecimentos
- c) Reconhecimento por parte da família e amigos
- d) Maior proactividade na procura de emprego
- e) Melhor apoio no acompanhamento escolar dos filhos
- f) Definição de laboração de um projecto pessoal
- g) Obtenção de uma carteira profissional
- h) Possibilidade de frequentar cursos ou formações
- i) Ocupar o tempo
- d) Folha de cálculo (Excel)
- e) Multimédia (ver vídeos e ouvir música)
- f) Enviar e receber e-mails
- g) Powerpoint

Os dados recolhidos são confidenciais e servirão para o tratamento estatístico mas o seu sucesso depende da sua sinceridade.

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO.

Anexo II

Instruções de preenchimento

ATENÇÃO

Coloque uma cruz (X) nas opções a que corresponde a sua resposta.

O seguinte questionário Insere-se numa investigação de Doutoramento em Letras, da Universidade da Beira Interior. Neste momento prepara-se a segunda fase da aplicação dos questionários, de forma a ferir os efeitos que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências fruiu na sua vida e nos seus projectos. O seu preenchimento continua a ser anónimo pelo que continuamos a solicitar o máximo de sinceridade. Bem haja pela colaboração.

A. Caracterização do adulto certificado

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:** |____| |____| anos

3. **Estado civil:**

Solteiro(a) Casado(a)
 Divorciado(a) Viúvo(a)
 Outro

4. **Situação profissional:**

Empregado (a).....
 Desempregado(a) há mais de um ano
 Desempregado(a) há menos de um ano
 À procura do primeiro emprego
 Por conta própria
 Reformado(a)
 Outro. Qual?

5. Expectativas quanto ao processo RVCC

Baixas
 Média
 Altas

5.1 - Quais são as suas expectativas relativamente à possibilidade do aumento da empregabilidade?

Baixas
 Médias
 Altas

5.2 - Como avalia o processo de RVCC relativamente à duração?

Muito rápido
 Rápido
 Nem lento, nem rápido
 Lento
 Muito lento

5.3 - Como avalia o grau de dificuldade na realização do processo de RVCC?

Muito elevado
 Elevado
 Médio.....
 Reduzido
 Muito reduzido.....
 Nenhum.....

5.4 - Ao longo do processo de RVCC que competências

**sentiu necessidade de aprofundar para terminar
certificação com sucesso?**

- Ler mais e melhor
- Relacionamento interpessoal
- Saber trabalhar com o computador
- Desenvolver conhecimentos de matemática
- Aprender a escrever melhor

**5.5 - Para que a sua certificação pudesse chegar ao fim
que estratégias utilizou?**

- Teve ajuda de familiares
- Teve a ajuda de amigos
- Fui aprendendo sozinho(a)
- Teve a ajuda de participantes no processo de RVCC
- Outro(a). Qual

**5.6 - Após o reconhecimento teve necessidade de
frequentar alguma formação complementar?**

- Sim Não

**5.7 - Em qual área de competência chave frequentou
formação complementar?**

- Linguagem e Comunicação
- Cidadania e Empregabilidade
- Matemática para a Vida
- Tecnologias de Informação e Comunicação

5.9 - Qual foi a área que mais gostou de ter frequentado?

- Linguagem e Comunicação
- Cidadania e Empregabilidade
- Matemática para a Vida
- Tecnologias de Informação e Comunicação

5.8 - Qual a área em que sentiu mais dificuldades?

- Linguagem e Comunicação
- Cidadania e Empregabilidade
- Matemática para a Vida
- Tecnologias de Informação e Comunicação

B. BALANÇO PESSOAL:

6 - Selecciona, de entre as opções, aquela (as) que melhor traduz(m) a sua frequência no processo de RVCC.

- Valorização pessoal
- Aumento da auto-.....
- Convívio e criação de laços de amizade
- Reconstrução de um projecto pessoal e social
- Inserção no mercado de trabalho
- Obter carteira profissional
- Situação de desemprego
- Reconhecer aquilo que aprendeu ao longo da vida ...
- Intuito de frequentar acções de formação
- Intuito de prosseguir estudos
- Equipa pedagógica

6.1 - Após a sua certificação pretende vir a frequentar alguma modalidade formativa?

Sim Não

6.2 - Se respondeu SIM que modalidade pretende vir a frequentar?

- RVCC Nível Secundário
- Curso de Educação e Educação de Adultos (EFA)
- Formação Modular
- Ensino Superior, via D.L. “maiores de 23”
- Curso de Aprendizagem
- Outra modalidade. Qual?

6.3 - Em que medida o RVCC NB determinou na sua decisão de continuar com o seu percurso formativo?

- Determinou muito
- Determinou pouco
- Não teve influência

7 - Recomendaria o processo de RVCC a outras pessoas?

Sim Não

7.1 - Como avalia o desempenho do Centro Novas Oportunidades?

- Muito bons
- Bons
- Suficientes
- Insuficientes.....
- Maus

7.2 - Relativamente aos conteúdos abordados ao longo do processo de RVCC, como os classifica?

- Houve adequação às necessidades
- Pertinência para o desenvolvimento pessoal e social ..
- Tiveram e conta as histórias de vida individuais

7.3 - Relativamente ao profissional de RVC como caracterizaria o seu desempenho?

	Plena	Alta	Média
Clareza na apresentação da informação ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio face às dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinâmica das sessões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ambiente positivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reforço das competências individuais ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação do processo a cada adulto ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.4 - Quais foram os aspectos negativos que o processo de RVCC teve?

Repetição dos instrumentos

Desagrado para com o profissional

Desagrado para com o(s) formador(es)

Pouco enriquecimento a nível formativo

Exposição da vida pessoal

Sem aspectos negativos

Outros Qual(ais)?

7.5 - Qual a sua escolaridade aquando do ingresso no processo de RVCC?

4º ano de escolaridade - Completo Incompleto

5º ano de escolaridade - Completo Incompleto

6º ano de escolaridade - Completo Incompleto

7º ano de escolaridade - Completo Incompleto

8º ano de escolaridade - Completo Incompleto

9º ano de escolaridade - Incompleto

7.6 - Qual o nível de escolaridade que obteve na certificação?

B1 (4º ano de escolaridade)

B2 (6º ano de escolaridade)

B3 (9º ano de escolaridade)

C. LITERACIA:

8 - De entre as opções qual(ais) realça que tenham contribuído para uma alteração nas suas competências:

Ler melhor

Ler mais revistas

Ler mais jornais

Ler mais livros

Escrever melhor

Expressar-se melhor

Utilizar o computador em tarefas diárias

Melhor espírito crítico

Melhor raciocínio matemático

8.1 - Actualmente tem hábitos de leitura?

Sim Não

8.2 - Se respondeu SIM refira que tipos de leitura passou a efectuar?

Revistas.....

Jornais.....

Livros.....

Folhetos de publicidade.....

Bulas de medicamento

Rótulos de embalagens

Manual de instruções de equipamentos

8.3 - Actualmente tem hábitos de escrita?

Sim Não

8.4 - Se respondeu SIM refira que tipo de leituras passou a efectuar?

- Cartas
- Bilhetes/ recados
- Receitas de culinária
- Lista de compras
- Outras

8.5 - Actualmente utiliza computador?

Sim Não

9 - O processo de RVCC teve alguma influência na sua mudança de hábitos de leitura, escrita e utilização do computador?

Sim Não

Os dados recolhidos são confidenciais e servirão para o tratamento estatístico mas o seu sucesso depende da sua sinceridade.

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO.

Anexo III

Nível 1



Tarefa: Após visualização da figura, efectue as seguintes tarefas:

1. Sublinhe a palavra APRENDER.
2. Transcreva a palavra compensa.
3. O Manuel tem um pomar com um total de 175 árvores de fruto, onde existem laranjeiras, macieiras, e pereiras. Nesse pomar tem 42 laranjeiras e 57 pereiras. Quantas macieiras tem?
4. A senhora Maria ao receber, mensalmente, o seu extracto bancário viu que tinha efectuado as seguintes despesas:

Infantário do filho	150€
Despesas com alimentação	260€
Combustível	85€
Água	20€
Telefone e Internet	42€

Tarefa: Visualize a tabela e responda às seguintes questões:

- 4.1 - Quanto gastará a senhora Maria com combustível e água?
- 4.2 - Qual o valor total de despesas mensais.
- 4.3 - Apresente por extenso o valor anterior.

Nível 2

1. A senhora Maria vai regularmente às compras, na última vez no supermercado fez as seguintes compras:

Pacote de açúcar	0,89€
2 Kg de laranjas	1,25€
1 dúzia de ovos	1,20€
Detergente roupa	8,95€

Tarefa: Após analisar as despesas apresentadas, responda à questão:

1.1 - Quanto gastou a senhora Maria nas compras?

1.2 - Se pagar com uma nota de 20€, quanto receberá de troco?

Tarefa: Tendo em conta o excerto apresentado responda às seguintes questões:

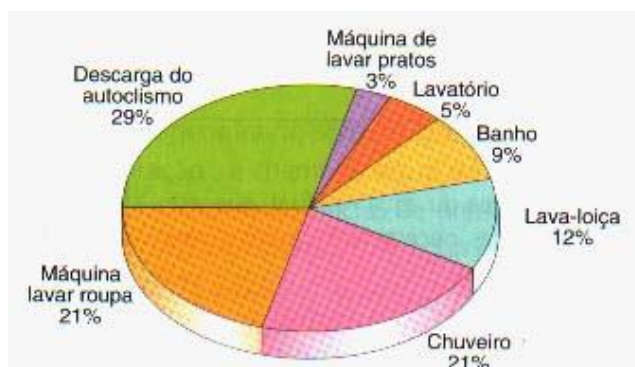
“A casa que os Maias vieram habitar em Lisboa, no outono de 1875, era conhecida na vizinhança da rua de S. Francisco de Paula, e em todo o bairro das Janelas Verdes, pela casa do Ramalhete ou simplesmente o Ramalhete. Apesar d'este fresco nome de vivenda campestre, o Ramalhete, sombrio casarão de paredes severas, com um renque de estreitas varandas de ferro no primeiro andar, e por cima uma tímida fila de janellinhas abrigadas à beira do telhado (..).”

2. - Como era conhecida a casa da família Maia?

2.1 - Como eram consideradas as paredes do casarão?

Nível 3

1. O consumo médio de água é de 120 litros, diários, por pessoa. Estima-se que a sua distribuição seja a seguinte:



Tarefa: Após analisar o gráfico apresentado responda às seguintes questões:

1.1 - Onde se gasta maior percentagem de água?

1.2 - Qual a quantidade em litros que se gasta no chuveiro?

Tarefa: Apoiando-se na notícia abaixo apresentada responda às seguintes questões:

2. -

A ministra da Educação, Isabel Alçada, quer acabar com os chumbos. Em entrevista ao jornal «Expresso», Isabel Alçada diz que os chumbos são caros e «quase nunca são benéficos» em termos de aprendizagem. «As crianças repetem o ano e essa repetição quase nunca é benéfica em termos de evolução da aprendizagem», disse a ministra na entrevista divulgada este sábado. A ministra defende que «deve haver uma audição dos parceiros, das escolas e dos docentes para encontrar uma alternativa em que as pessoas se reconheçam» e está disposta a lançar o debate. «As reformas impostas, concebidas por um grupo de pessoas que propões uma alternativa radical e em que as pessoas não se revêm não são compreendidas», defendeu.

De acordo com dados avançados pelo jornal, citando números oficiais, os chumbos custam cerca de 600 milhões de euros por ano. Em vários países nórdicos, quase não se registam chumbos. As retenções rondam o 1 por cento nesses países e, quando acontece, é quase sempre por ausências prolongadas. A ministra voltou ainda a defender o encerramento das escolas com poucos alunos. Isabel Alçada assegura que os encerramentos têm razões «exclusivamente pedagógicas». «As escolas muito pequenas não oferecem uma educação adequada às necessidades actuais de recursos e complementos de aprendizagem», sublinhou. Isabel Alçada considera ainda que «nos currículos tradicionais defendem-se temas, abordagens, metodologias e os conteúdos não estão muito claros». Por isso, «muitas vezes, dizemos que os nossos alunos estão fantásticos (...), mas será que sabem onde é o Mar Mediterrâneo?».

In Expresso, 31-07-2010

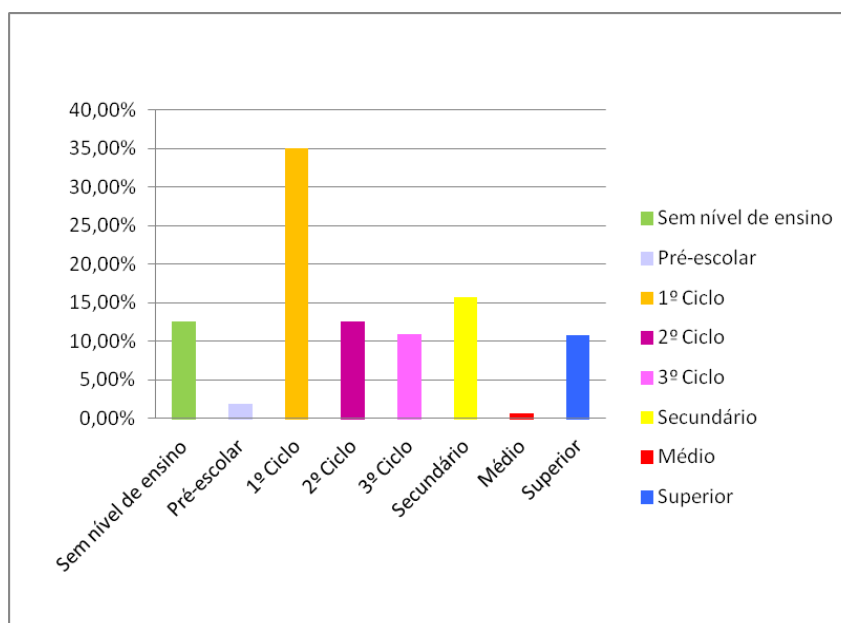
2.1 - Qual a razão apontada pela ministra, Isabel Alçada, para o encerramento das escolas?

2.2 - De acordo com o Ministério da Educação, qual o custo dos “chumbos”, por ano?

3 - De acordo com os censos de 2001, em Portugal as habilitações da população eram as seguintes:

Tarefa: Após análise do gráfico responda às seguintes questões.

Qualificação Académica em Portugal em 2001 (Fonte Censos 2001)



3.1 - Qual o ciclo de ensino com maior percentagem de população?

3.2 - Qual o ciclo que apresenta a menor percentagem de frequência?

Nível 4

“E, embora Luís Bernardo fosse um monárquico condescendente - mais por herança familiar do que por convicção assumida - certos argumentos dos republicanos pareciam-lhe carregados de razão. Desde 1890 - a data do Ultimatum inglês - o país mergulhara em profunda crise: política, económica, cultural, social. Com o fim da escravatura no Brasil, tinham cessado as remessas dos emigrantes, que até aí equilibravam as contas externas do reino. Tudo o que era imprescindível à modernização do país era importado, e as únicas verdadeiras exportações eram a cortiça e as conservas de peixe.

Pequenos sectores, como o vinho do Porto ou o cacau de São Tomé, eram uma pequeníssima contribuição no imenso deficit comercial corrente. Todos os anos, o Orçamento apresentava um desequilíbrio de cinco a seis mil contos, a acumular a uma dívida flutuante de oitenta mil. Mais de três quartos da população de cinco milhões e meio de pessoas vivia nos campos, mas a agricultura, inteiramente baseada numa mão-de-obra barata e miserável, não chegava sequer para evitar a fome. Oitenta por cento da população era analfabeta, noventa por cento não dispunha de cuidados de saúde e vivia exposta à doença e às epidemias, basicamente como na Idade Média. Portugal era o mais atrasado país da Europa, o mais inculto, o mais pobre, o mais triste. Mesmo entre a elite, pouco mais acontecia do que as cíclicas revoltas dos estudantes de Coimbra contra os exames ou a temporada lírica do São Carlos, que durava os três meses de Inverno e ponto final. Uma aristocracia diletante e retrógrada julgava que o mundo, fora do São Carlos, se resumia às corridas de cavalos organizadas pelo Turf, às noites na «Parada» de Cascais, nas casas da Ericeira ou nas quintas de Sintra, durante o Verão. Apenas os incomodavam ligeiramente os «novos ricos», os «intelectuais» e os republicanos, que, todavia, sabiam circunscritos a um exíguo espaço físico demarcado por meia dúzia de cafés lisboetas, para além dos quais, o povo, como sempre, acreditava nos desígnios da Providência, nos sermões de resignação da Santa Madre Igreja e na vontade divina que comandava a sua infinita miséria e a sobranceira e inútil riqueza patrimonial dos senhores e morgados do país.”

Equador, Miguel Sousa Tavares

Tarefa: De acordo com o texto responda às seguintes questões:

1. Em que época histórica se passa a acção do texto?
2. Qual o assunto central do texto?
3. No texto é referido que $\frac{3}{4}$ da população portuguesa, que na altura era de 5 milhões e meio vivia nos campos. Considere este valor e indique a população que vivia no campo.
 - 3.1 - Qual o valor percentual de $\frac{3}{4}$ da população portuguesa?
- 4 - Sabendo que 80% da população era analfabeta, calcule o número total de analfabetos do país.

5- O Banco “The Best” coloca especialmente à sua disposição um crédito pessoal pré aprovado no montante de 10.000€, para que possa avançar com os projectos que são importantes para si.

A liquidação deste empréstimo deverá ser feita em 12 meses para que possa usufruir da taxa de juro de 14%. Sabendo que o imposto de selo sobre os juros é de 4% e, tendo em atenção a tabela seguinte:

1º Mês		2º Mês		3º Mês	
Renda	2 289,33 €	Renda	2 168,00 €	Renda	2 046,67 €
Capital	833,33 €	Capital	833,33 €	Capital	833,33 €
Juros do Período	1 400,00 €	Juros do Período	1 283,33 €	Juros do Período	1 166,67 €
Imposto de Selo s/ Juros	56,00 €	Imposto de Selo s/ Juros	51,33 €	Imposto de Selo s/ Juros	46,67 €

Determine relativamente ao quarto mês:

- o valor dos juros do período;
- o valor do imposto selo sobre juros;
- o valor da renda a pagar.

4º Mês	
Renda	
Capital	833,33 €
Juros do Período	
Imposto de Selo s/ Juros	

Nota:

Renda = Capital + Juros do Período + Imposto de Selo s/ Juros

Capital = 10 000,00 € / 12

Juros do Período = (10 000,00 € - n x 833,33 €) x 14%, n = nº de meses passados

Imposto de Selo s/ Juros = Juros do Período x 4%.

Anexo IV