

## ANALFABETISMO: UMA «SIMPLICIDADE» COMPLEXA

Bravo Nico<sup>1</sup>  
Luísa Carvalho<sup>2</sup>  
Lurdes Nico<sup>3</sup>  
Joana Silva<sup>4</sup>

### 1. Começando

O analfabetismo ainda é uma realidade portuguesa. Na região Alentejo, o analfabetismo ainda é uma importante, porque grande, realidade.

Quase sempre associado a uma inexistência de qualquer coisa (aprendizagens, conhecimentos, cultura) o analfabetismo assume, nos dias que correm, novos contornos conceptuais, novas perspectivas que explicam as suas causas, respectivas consequências e novas fronteiras que deixam evidente a existência de formas alternativas de aprendizagem, de cultura e de entendimento do mundo.

Conhecer e compreender a forma como aprendem os indivíduos analfabetos é, hoje, entrar numa nova, ainda que antiga, complexidade, tantas vezes mal disfarçada de uma ilusória simplicidade.

Aprender, sem utilizar as próteses cognitivas que são as letras, as palavras e os cálculos elementares, através de algoritmos deterministicamente cartesianos, é, certamente, um processo complexo de realizar e de conhecer.

### 2. Algumas reflexões em torno dos conceitos

O analfabetismo é um conceito antigo, mas, simultaneamente, dinâmico e evolutivo, uma vez que, sendo “*plurissignificativo e sujeito a uma constelação de valores culturais, sociais, económicos*”(Lima, 1994:105), sempre dependeu dos contextos históricos e sociais das épocas em que foi estudado, utilizado e medido.

---

<sup>1</sup> Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

<sup>3</sup> Direcção Regional de Educação do Alentejo

<sup>4</sup> Escola Comunitária de São Miguel de Machede

Se, tradicionalmente, “o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo (Benavente1996:4), na actualidade, toda essa realidade conceptual é associada a “um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Tal capacidade de uso, escapa, assim, a categorizações dicotómicas, como sejam analfabeto e alfabetizado” (Benavente, op.cit.). A uma perspectiva mais dicotómica, tradicionalista, exclusiva e profundamente discriminatória, que decorria da fechada arquitectura conceptual existente em torno do conceito de analfabetismo, o novo conceito de literacia permite posicionar cada indivíduo num *continuum de competências* que decorre, também, da instrumentalidade social, profissional e pessoal que cada um consegue obter com a utilização das competências básicas da leitura, escrita e cálculo. Com o conceito de literacia, abrem-se novas dimensões de pensamento e de medida da proficiência de cada um, mas também se reduz o efeito discriminatório profundo que sempre se encontrou associado ao conceito de analfabetismo. É dentro deste novo pensamento que se insere o conceito de *analfabetismo funcional*, tal como o entendem Reis & Castro-Caldas (1998). Existe, assim, uma “*uma visão parcelar do problema, na medida em que permanece tributária de uma visão dicotómica da população, dividida entre os que sabem ler e escrever (alfabetizados) e os que não sabem ler e escrever (analfabetos)*” (Canário (2000: 51-52).

Os contornos do pensamento e da construção conceptual em torno da questão do analfabetismo e da literacia tiveram, recentemente, um novo impulso e ganharam novas dimensões, através dos trabalhos de natureza neurológica, realizados por Castro Caldas (1998).

Castro-Caldas (1998a; 2002; 2003), refere que o analfabetismo, nos seus diferentes contornos, pode ser o resultado de três causas fundamentais:

- i) Ser-se portador de defeito cerebral;
- ii) Ser resultado da falta de prática de leitura e de escrita por aqueles que, tendo aprendido na idade própria, não incorporaram na rotina das suas vidas estas operações;
- iii) Ser reflexo de problemas sociais em regiões pouco desenvolvidas. Segundo o mesmo autor (op. cit., 2002), esta última razão é a que diz respeito aos “verdadeiros analfabetos”. Tratam-se de indivíduos sem escolaridade básica devido a razões sociais, mas sem defeito cerebral.

Na nossa investigação, assumimos a definição proposta pelo INE (Instituto Nacional de Estatística, 2003), segundo a qual o analfabeto é um *“indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, isto é, o indivíduo incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa”*.

### **3. A realidade em Portugal**

A percentagem de analfabetos literais identificados, em Portugal, no Recenseamento realizado pelo Instituto Nacional de Estatística, em 1991, situava-se nos 11%. No Recenseamento de 2001, a taxa de analfabetismo assumia um valor de 9%.

No caso da região Alentejo, esta mesma taxa era de 17%, no Recenseamento de 2001 (em 1991, a taxa situava-se nos 21,9%).

Uma breve e simples leitura destes números, permite-nos concluir que o analfabetismo continua a ser uma realidade muito vincada na região alentejana. Em alguns concelhos do Alentejo, esta taxa ainda se situa acima dos 25%, sendo que é muito frequente a existência de taxas acima dos 20%. Tal facto resulta da assinalável complexidade dos contornos territoriais, culturais e sociais em que se manifesta, das circunstâncias históricas das respectivas causas e consequências e na quantidade de indivíduos envolvidos (838 140 indivíduos em Portugal, dos quais 83 985 residiam no Alentejo, em 2001).

Como se poderá depreender dos números atrás referidos, o problema do analfabetismo constitui-se, no território português, como um fenómeno com uma longa história de persistência, sendo uma realidade ainda com uma grande magnitude na região Alentejo.

Benavente (1996: 401) refere que *“historicamente, em Portugal, como noutros países da Europa do Sul, a difusão social da alfabetização foi muito tardia comparativamente com as sociedades da reforma protestante, da primeira industrialização e do desenvolvimento da economia capitalista.”* De facto, de acordo com Candeias (2004: 44) *“as causas para tal atraso não são unívocas. Teremos que, para nos aproximarmos da sua génese, invocar, em desespero de causa, uma conjunção entre periferia geográfica, económica e política, face aos centros de onde emanou a modernidade, uma assinalável e rara hegemonia étnica e linguística que dispensou uma etnia dirigente de tentar impor ao país os seus costumes e dialecto através da escola”*.

Na realidade, a problemática do analfabetismo é resultado de factores muito distintos e variados. Cavaco (2002:22) aponta a *“idade, contexto histórico, social e económico e da actividade profissional”* como alguns desses factores. Benavente (1996:404) reforça esta ideia, ao descrever *“factores históricos e estruturais (...) meios familiares de origem extremamente carenciados de habilitações literárias e modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia, tecido económico muito pouco qualificado e mesmo desqualificante quanto a competências de leitura, escrita e cálculo, insuficiente expansão do sistema de ensino e deficiências materiais, pedagógicas e relacionais das escolas.”*

O problema do analfabetismo resultou de *“um processo de construção social”* Cavaco (2002:19), do qual resultou uma *“estigmatização e discriminação social dos sujeitos que não sabem ler nem escrever e uma série de ideias pré estabelecidas acerca da temática* (Cavaco, op.cit). Canário (2000: 51-52) refere também esta ideia ao afirmar que *“existe uma evolução de tendência dupla: por um lado, um acréscimo de alfabetizados e conseqüente redução da taxa de analfabetismo, mas verifica-se, ao mesmo tempo, um acréscimo continuado do número total de analfabetos, o que significa que a dimensão real do problema tem vindo, de facto, a aumentar e não a decrescer. A coexistência desta dupla tendência só aparentemente é paradoxal. Ela exprime, por um lado, os progressos rápidos da escolarização dos adultos e, por outro lado, o crescimento (exponencial) demográfico”*.

Reforçando esta linha de pensamento, Canário (2002, cit por Cavaco, 2002:10) acresce que *“uma perspectiva da educação que adopta como ponto de vista uma dicotomia entre escolarizados e não escolarizados supõe, por um lado, um optimismo algo ingénuo relativamente às virtudes da escolarização e, por outro lado, um olhar estigmatizante sobre os que não frequentaram ou abandonaram precocemente a escola.”*. Cavaco (2002:21) vai ainda mais longe ao afirmar que *“o discurso sobre analfabetismo e iletrismo é um discurso em que se valoriza a cultura letrada e os saberes daqueles que dominam as competências de leitura e escrita, minimizando-se e ignorando-se a importância das competências relacionadas com outros saberes, daí falar-se em etnocentrismo cultural”*.

Assim, e de acordo com Cavaco (2002), existem dois tipos de consequências: para o indivíduo e para a sociedade. No que diz respeito às primeiras, Lahire (1999, cit por Cavaco, 2002:22) refere que o analfabetismo *“constitui um obstáculo ao seu desenvolvimento, ao respeito por si, diminui as oportunidades em todos os domínios”*.

Este entendimento é reforçado por Freire (2000 cit. por Cavaco, 2002:23), quando este refere que o *“desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se da sua própria incapacidade”*. Esta percepção da realidade tem profundas consequências sociais, uma vez que, ainda de acordo com Lahire (1999, cit por Cavaco, 2002: 22), o analfabetismo *“é um obstáculo à participação e à tomada de decisão (...) limita o potencial do progresso técnico e a competitividade da comunidade”*.

É por tudo aquilo que acabou de ser afirmado, fundamental desconstruir os entendimentos que partem do pressuposto de pensar que os sujeitos analfabetos não possuem conhecimento. Lima (1994:106) afirma que *“os indivíduos analfabetos são detentores de conhecimentos e saberes, de competências e experiências, que devem ser valorizados e mesmo tidos em consideração, enquanto pontos de partida e até elementos motivadores, nas acções de alfabetização e de educação de base”*. Tal princípio já havia sido defendido por Adolfo Coelho, no início do século XX., quando este autor afirma que *“muitos factos attestam que indivíduos analphabetos souberam e sabem dirigir-se na vida pratica, em negócios por vezes complicados da nossa cultura ocidental”* (Coelho, cit. por Magalhães, 1994, p. 113).

#### **4. O Indivíduo Analfabeto**

Como anteriormente referimos, o estudo do analfabetismo conheceu um novo impulso com os estudos de Alexandre Castro Caldas, já no início deste novo século.

Apesar de se defender que a organização funcional do cérebro humano depende da interacção entre factores genéticos e factores ambientais (Johnson, cit. por Castro-Caldas & Reis, 1998a), as investigações mais recentes concluem que o desenvolvimento da arquitectura cerebral, em indivíduos não alfabetizados, é distinto daquele que ocorre em indivíduos alfabetizados (Castro-Caldas & Reis, 2000)

Castro-Caldas (2002) levanta, entre outras, a hipótese de, nos casos em que há aprendizagem tardia (da leitura e escrita), as áreas cerebrais recrutadas para realizar as operações serem diversas daquelas que as crianças recrutam na idade própria.

Castro Caldas (2001) esclarece, também, que o conhecimento da leitura e da escrita corresponde ao aproveitamento de múltiplos recursos existentes no cérebro humano, pelo que *“aquilo que com simplicidade se pode considerar o “saber ler e escrever” é um processo neurobiológico de grande complexidade e que modifica radicalmente a forma de funcionar do cérebro”*. (Castro-Caldas, 2001: 476)

Nos sujeitos alfabetizados existe uma maior transferência de informação entre os dois hemisférios cerebrais (e conseqüente aumento significativo de processamento paralelo de ambos os lados), o que implica o aumento de transferência calosa e conseqüente desenvolvimento do corpo caloso. Nesta linha de investigação, Castro-Caldas & Reis (1999: 70) concluem que *“(...) a própria anatomia do cérebro pode ser modificada em consequência da aprendizagem, o que ficou demonstrado na comparação do corpo caloso de letrados e analfabetos”*.

Alexandra Reis (1997) salienta que a ausência de aprendizagem de determinada capacidade tem, como consequência na função do sistema, a ausência de desenvolvimento de estratégias cognitivas próprias para o processamento da informação, devido à inexistência de estruturas que suportem essas aprendizagens. Castro-Caldas & Reis (1998) reforçam este entendimento, ao referirem que, quando um indivíduo considerado normal (relativamente ao seu potencial de aprendizagem), não tem oportunidade de aprender a ler e a escrever, apoiará as suas estratégias cognitivas em mecanismos potencialmente distintos daqueles que são utilizados pelos que dominam esse conhecimento.

As principais diferenças entre analfabetos e letrados, no que respeita a desempenhos cognitivos, referem-se, essencialmente, ao pensamento crítico vs abstracto, as dificuldades fonémicas na repetição de palavras e na fluência literal e percepção/interpretação de representações a duas dimensões (Fonseca *et al* (2002). Também Petersson *et al* (2000) referem que os processos que interagem na linguagem de indivíduos letrados e iletrados são substancialmente diferentes, reflectindo a influência de se ter recebido (ou não) uma educação formal e aprendido a ler e a escrever.

Os sujeitos analfabetos integram e movimentam-se, ao longo de toda a sua vida, por diversas situações e contextos, nos quais adquirem competências, saberes e conhecimentos. Mesmo não tendo frequentando o sistema regular de ensino (numa instituição formal que é a escola), estão rodeados por imensos ambientes de aprendizagem. Privados, pelas mais diversas circunstâncias sociais, económicas e

culturais de acederem aos ambientes formais de aprendizagem, os indivíduos analfabetos recorreram a “*outros ambientes, menos formais e pouco ou nada escolarizados, serviram e servem de escola a muitas pessoas*” Bravo Nico (2004:9). A mesma ideia é reforçada por Patrício (2004:13), quando este afirma que “*aprendemos em qualquer circunstância: na circunstância da família (com o pai, mãe, irmãos, avós, tios e tias, primos e primas...); na circunstância da rua (é a sociedade em fluir, é o exterior da família); na circunstância da escola (aprendizagem fundamental – levamos a pensar que é quase a única circunstância de aprendizagem); na circunstância profissional; na circunstância do lazer*”. O mesmo autor (op.cit.) refere que, “*se tirássemos a cada um de nós o que aprendemos em cada circunstância ficámos com uma grandeza mutilada*”. Também Quadros (1990:34) possui este entendimento, quando refere que “*há uma cultura popular, que não se exprime talvez pela instrução segundo os cânones didácticos, mas que sem embargo constitui uma sabedoria tradicional. O povo, mesmo o povo analfabeto, recebe por via familiar e tradicional uma educação: sabe do tempo, da natureza das colheitas, são-lhe transmitidos princípios religiosos e morais, conhece e segue as regras cívicas de convívio – aprende desde a infância um conjunto de valores éticos que se exprimem por exemplo no extraordinário acervo dos nossos anexins, contos e provérbios, herda toda uma literatura oral e uma estética, com reflexos nas artes, na poesia, na arquitectura ou no urbanismo.*”

Nestas condições e assumindo os anteriores pressupostos, torna-se essencial valorizar e reconhecer as modalidades educativas, não escolares. Silva e Rothes (1998, cit por Cavaco, 2002:18) referem mesmo que o “*sistema educativo não pode reduzir-se ao sistema escolar; e que a educação – formação não se limita a um dado período de vida de cada um, mas é co-extensiva dessa mesma vida*”. Em suma, e de acordo com Benavente (1996:115), “*nem as pessoas pouco ou nada escolarizadas são culturalmente vazias, nem as escolarizadas são meros produtos da cultura letrada*”. Já que “*as pessoas que não dominam as competências de leitura e escrita desenvolvem um conjunto de estratégias para superar as dificuldades que lhes surgem no dia a dia e apresentam, regra geral, um conjunto de saberes resultantes da sua experiência de vida e outros provenientes da cultura oral, o que é ignorado no discurso sobre analfabetismo.*” (Cavaco, 2002:24)

Há pois que considerar outras formas educativas para lá dos ambientes formais, já que estes não se apresentam como sendo os únicos responsáveis pelas aprendizagens

realizadas pelos sujeitos. Cavaco (2002:112) explicita que “apesar [idosos pouco escolarizados] não dominarem as competências de leitura e escrita, adquiriram um conjunto de saberes ao longo da vida que lhes permitiram fazer face às exigências e desafios profissionais, familiares e sociais”.

É neste contexto que os ambientes informais e não-formais de aprendizagem assumem uma importância decisiva no estudo dos estilos de aprendizagem dos indivíduos analfabetos.

Nassif (1980, cit por Libaneo, 1998:83) define a educação informal como “o processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências que não se localizam em nenhum quadro institucional” acrescentando ainda seu carácter não intencional, uma vez que “tais factores ou elementos informais da vida social afectam e influenciam a educação das pessoas de modo necessário e inevitável, porém não actuam deliberadamente, metodicamente, pois não há objectivos preestabelecidos conscientemente. Daí o seu carácter não intencional.” (Libaneo, 1998:83). Fundamental nestes percursos de aprendizagem são os “contexto de vida social, política, económica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, na rua, e na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se constituam mediante actos conscientemente intencionais, não se realizem em instâncias claramente institucionalizadas, nem sejam dirigidas por sujeitos determináveis.” (Libaneo, op.cit).

As aprendizagens que acontecem em ambientes não-formais caracterizam-se por acontecerem em torno de “actividades com carácter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, actividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação), etc. Na escola são práticas não formais as actividades extra – escolares que provêem conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal (feiras, visitas, etc). (Libaneo, op.cit).

A educação necessita de contemplar estas três modalidades, informal, formal e não formal, numa perspectiva de complementaridade entre si, uma vez que “nenhuma por si só, consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos” (Cavaco, 2002:30).

Posto isto, e de acordo com Canário (2002, cit. por Cavaco, 2002: 12), é muito importante considerar o “*papel do património experiencial de cada um no seu processo de auto construção como pessoa, e, portanto nos processos de aprendizagem; e a importância decisiva dos processos não formais de aprendizagem*”. Este princípio já havia sido assumido na V Conferência de Educação de Adultos (Hamburgo, 1997), quando aí se defendeu que “*as abordagens da educação de adultos assentem no património, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas e que as diferentes maneiras de pôr em prática estas abordagens facilitem e estimulem a activa participação e expressão de todo o cidadão*” (Instituto Nacional de Administração, 1997:16 - 17).

Foi o que fizemos: fomos falar com indivíduos analfabetos e tentámos conhecer os respectivos percursos experienciais de aprendizagem.

## **5. O estudo empírico**

Os dados que se apresentam referem-se a resultados obtidos no decorrer do projecto de investigação *Cartografia Educacional das freguesias de São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre de Coelheiros*, da responsabilidade do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa de Apoio a Projectos de Pesquisa no Domínio Educativo, tendo sido desenvolvido no período compreendido entre os anos de 2002 e 2004.

Nesta comunicação evidencia-se a análise das entrevistas efectuadas a cinco indivíduos não alfabetizados da freguesia de São Miguel de Machede, procurando-se relevar os respectivos ambientes e estilos de aprendizagem.

Nas referidas entrevistas procurou-se, deste modo, conhecer as últimas aprendizagens realizadas pelos sujeitos em causa, a forma como decorreu o processo de aprendizagem e o modo como aqueles encaram o “acto de aprender”.

### 5.1. Breve caracterização dos sujeitos da amostra

Os sujeitos entrevistados residem na freguesia de S. Miguel de Machede, freguesia do concelho de Évora, localizada a cerca de 20km da sede de concelho/capital de distrito.

Conforme se pode observar, no quadro que se segue, da amostra fazem parte dois sujeitos do sexo feminino e três do sexo masculino, todos com uma idade superior a 65 anos.

**Quadro 1** – Distribuição dos sujeitos entrevistados por sexo.

<b>Sexo</b>		<b>Total</b>
<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	
2	3	5

### 5.2. Aprendizagens realizadas

#### *Últimas aprendizagens (O quê)*

A partir do conteúdo das entrevistas realizadas foi possível identificar algumas das últimas aprendizagens realizadas por estes sujeitos. No quadro que se segue, apresentam-se as aprendizagens recordadas.

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum.</b>
<b>A1 – Últimas aprendizagens recordadas</b>	- Fazer o nome	9	4
	- Costura	6	2
	- Euros	5	3
	- Pastor	5	2
	- Agricultura	3	1
	- Artesanato	2	1
	- Cantoneiro	2	1
	- Condução (Máquinas)	2	1

	- Contas	1	1
	- Ler	1	1
	- Pintura	1	1
<b>A1 Total</b>		37	5

**Quadro 2** – Últimas aprendizagens (Categoria A)

Conforme se pode constatar, assiste-se a uma diversidade de aprendizagens realizadas por estes indivíduos, podendo, no entanto, evidenciar-se como tendo sido a aprendizagem dominante «*aprender a fazer o (...) nome*» (1.1.18) – 4UE<sup>5</sup>. Dos cinco indivíduos entrevistados, apenas um não realizou esta aprendizagem. A importância desta aprendizagem é também evidenciada pela quantidade de vezes que os indivíduos se referiram à mesma (9UR<sup>6</sup>) e pela forma como o fizeram. Como realça um dos indivíduos, «*a base principal foi fazer o meu nome*» (2.1.6).

Ter aprendido a trabalhar com os euros, no dia-a-dia, foi outra das aprendizagens que assumiu grande relevo (5UR/3E), muito embora um dos entrevistados confesse que «*(...) nos cêntimos (...) [ainda se encontra] um pouco atrapalhado*» (2.1.22). Ter aprendido ofício de pastor foi também enunciado por dois dos entrevistados (5UE).

Todas as outras aprendizagens foram referenciadas apenas por um dos indivíduos.

De notar que, dos entrevistados, todos evidenciaram o facto de terem efectuado aprendizagens nos últimos tempos.

### ***Razões das aprendizagens (Porquê)***

Ao procurar identificar as razões que levaram estes cinco sujeitos a realizar aprendizagens, foi possível evidenciar factores de ordem intrínseca (28UR) e extrínseca (27UR).

<sup>5</sup> UE – Unidade de enumeração (número de sujeitos responsáveis pelas U.R).

<sup>6</sup> UR – Unidade de Registo (palavra(s) ou frase(s) a que se confere um determinado significado).

**Quadro 3 – Razões das aprendizagens (Categoria G)**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum.</b>
<b>G1 – Intrínseca</b>	- Desafio	12	3
	- Necessidade	11	4
	- Prazer	5	3
<b>G1 Total</b>		28	5
<b>G2 – Extrínseca</b>	- Técnicos de educação	20	4
	- Familiares	7	1
<b>G2 Total</b>		27	4

Conforme se pode observar no quadro anterior, todos os indivíduos referiram a existência de uma motivação intrínseca, apresentando-se, nalguns casos, sob a forma de um desafio – 12UR/3UE («(...) *eu vou tentar*» 1.1.3), de uma necessidade – 11UR/4UE («*achava que fazia falta (...)*» 5.4.16) ou de um prazer – 5UR/3UE («*aprendo porque gosto*» 3.2.21).

Não obstante os cinco entrevistados terem referido motivos de ordem intrínseca, quatro deles salientaram também factores de natureza extrínseca, desencadeados sobretudo por técnicos de educação (20UR/4UE), que «(...) *vieram às nossas casa para a gente ir*», referindo-se também, um dos entrevistados (7UR), ao papel de um membro da família neste processo: «(...) *a ela tive de dizer que sim*» (4.1.3).

#### ***Contextos das aprendizagens (Onde)***

Quanto ao carácter das aprendizagens referidas pelos indivíduos, atendendo ao(s) espaço(s), tempo(s) e contexto(s) organizativo(s) onde as mesmas têm lugar, pode-se fazer a distinção entre ambientes de natureza formal, não-formal e informal, conforme se pode observar no quadro seguinte.

**Quadro 4 – Contextos das aprendizagens (Categoria B)**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum.</b>
<b>B1 – Formais</b>	- Escola do 1.º Ciclo	1	1
<b>B1 Total</b>		1	1
<b>B2 – Não-formais</b>	- Escola Comunitária (SUÂO)	17	4
<b>B2 Total</b>		17	4

<b>B3 – Informais</b>	- Meios de comunicação social (rádio e televisão)	16	4
	- Comunidade	13	4
	- Família	12	4
	- Casa	9	4
	- Vizinha	3	2
	- Patrão	3	1
<b>B3 Total</b>		56	5

Se procedermos a uma análise mais fina, podemos constatar a predominância da ocorrência de aprendizagens em espaços/tempos, de carácter vincadamente informal (56UE). Com efeito, a maioria dos indivíduos refere-se à importância das aprendizagens realizadas através dos meios de comunicação social (16UE) – e, mais precisamente, através da rádio ou da televisão –, das desenvolvidas no seio da comunidade (13UE), no seio da família (12UE), ou nas suas próprias casas (9UE)).

Espaços de carácter formal foram apenas referenciados por um sujeito (1UE), remetendo para as aprendizagens realizadas, na freguesia, pelas crianças, na escola do 1.º Ciclo.

De referir, no entanto, a importância atribuída às aprendizagens desenvolvidas em contexto não-formal e, mais especificamente, na escola comunitária existente na freguesia de S. Miguel de Machede (17UR), como sublinha um dos entrevistados « (...) *alguma coisa que sei aprendi com a SUÃO*» (2.7.6).

#### ***Estratégias das aprendizagens (como)***

Quando confrontados acerca da forma como realizaram as aprendizagens que referenciaram, os indivíduos referiram o recurso a diferentes estratégias (cf. Quadro 5), muito embora algumas se apresentem de forma complementar.

**Quadro 5 – Estratégias das aprendizagens (Categoria C)**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum</b>
<b>C1 – Por repetição/ reprodução do modelo</b>	- Importância de copiar o modelo	45	5

<b>C2 – Por tentativa e erro</b>	- Importância de ir tentando	32	4
<b>C3 – Pensa e faz</b>	- Importância de pensar primeiro	29	5
<b>C4 – Aprende com quem sabe</b>	- Importância de alguém que sabe fazer	18	5
<b>C5 – Por memorização</b>	- Importância de fixar (imagem mental)	7	3
<b>C6 – Com a vida</b>	- Importância da experiência de vida	3	2

Pode-se evidenciar o recurso, de todos os indivíduos, a três estratégias fundamentais: pensar antes de fazer (29UE); aprender com quem sabe (18UE) e aprender por repetição/reprodução do modelo (45UE).

Se tentarmos reconstruir o modo como as aprendizagens se realizaram por estes indivíduos, parece fazer sentido apontar a necessidade de ter existido, no momento inicial, uma pessoa que exemplifique/demonstre. Essa pessoa pode ter demonstrado o que o outro indivíduo queria aprender («*ele fez (...) vi (...) fui eu a fazer sozinho*» 2.3.3) ou pode ter disponibilizado um **modelo** físico (papelinho com o nome, pano,...). Uma vez disponibilizado o **modelo**, o indivíduo, mentalmente, pensou primeiro na forma como se podia apropriar do **modelo** e desencadeou o seu processo de aprendizagem («*penso e depois de pensar vou experimentar*» 4.8.4), passando a uma outra fase de reprodução e repetição do procedimento, por forma a obter, no final, um produto, o mais aproximado possível, do **modelo** inicial... «*(...) Fui fazendo, fui fazendo e aprendi a escrever o meu nome*» (2.2.13).

O **modelo** parece assumir, com efeito, um papel central nas estratégias às quais estes indivíduos não alfabetizados recorrem para efectuar as suas aprendizagens «*(...) Sempre até que aprendi (...)*» (4.4.22).

### ***Companhias das aprendizagens (Com quem)***

Outro aspecto chave no processo de aprendizagem dos sujeitos entrevistados, prende-se com “as companhias das aprendizagens”, ou melhor dizendo, com a forma como preferem desenvolver as aprendizagens: individualmente ou em grupo.

**Quadro 6 – Companhias das aprendizagens (Categoria D)**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum</b>
<b>D1 – Individualmente</b>	- Gestão pessoal da aprendizagem	27	5

<b>D1 Total</b>		27	5
<b>D2 – Em grupo</b>	- Aprender estando com outros	5	1
	- Estar com outros após interiorizar a aprendizagem	4	2
<b>D2 Total</b>		9	3

Verifica-se, como é possível observar no quadro anterior, que todos os indivíduos se referiram à necessidade de – sempre, ou num momento específico – concretizarem aprendizagens individualmente, como forma de poderem seguir as suas próprias ideias, gerindo e desenvolvendo, eles próprios, o processo de aprendizagem: «(...) *sozinho cá à minha vontade*» 1.6.3.

Dos indivíduos que referiram gostar também de aprender em grupo (3UE), dois frisaram que, de facto, não se importam de “ter companhia”, mas apenas após a interiorização da aprendizagem (4UE).

Parece, assim, ser possível afirmar-se que estes indivíduos, nomeadamente durante o processo de apropriação do modelo referido anteriormente, preferem realizar as tarefas conducentes à concretização da aprendizagem, de modo solitário, até porque, como refere um dos entrevistados, «(...) *se tiver companhia (...) nem todos têm a mesma ideia*»

(1.7.9).

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum</b>
----------------------	----------------------------------	-------------------	-------------------

### ***Avaliação das aprendizagens (quanto/até onde)***

Após se pensarem as melhores estratégias de aprendizagem e se proceder ao desenvolvimento das mesmas, impera avaliar os resultados das aprendizagens. Foi possível identificar duas modalidades: a auto-avaliação e a hetero-avaliação, como se pode ver no quadro que se segue.

### **Quadro 7 – Avaliação das Aprendizagens (Categoria E)**

<b>E1 – Auto-avaliação</b>	- Comparação com o modelo	18	4
	- Interiorização/ memorização da aprendizagem	5	3
	- Execução	3	1
<b>E1 Total</b>		26	4
<b>E2 – Hetero-Avaliação</b>	- Membros do SUÃO (técnicos)	9	2
	- Membros do trabalho (patrão)	6	3
	- Membros da família	3	1
<b>E2 Total</b>		18	3

Apenas um indivíduo não fez referência à forma como decorreu a avaliação. Dos quatro que se expressaram neste sentido, todos fizeram alusão à relevância da sua própria avaliação. Uma vez mais, o **modelo** é elemento central do processo, quer por os indivíduos se avaliarem positivamente por comparação com o mesmo, quer quando entendem que já interiorizaram o modelo ou o reproduzem, uma vez que «(...) *se tiver desconfiado vou ao tal papelinho (...) a defesa*» (4.14.3)

Evidenciando a importância do **modelo** no seu próprio processo de avaliação, os indivíduos tendem a procurar uma hetero-avaliação, em muitos dos casos, por parte de quem facultara/disponibilizara o modelo físico ou servira de exemplo. Esta certificação social é também uma forma de serem reconhecido o seu esforço e empenhamento e/ou renovarem forças para continuar, uma vez que, muitas vezes, alguém diz que «(...) *Vá seguindo. Está bom*» (4.1.8).

### ***Consequências das aprendizagens (Para quê)***

A realização bem sucedida das aprendizagens a que os indivíduos se propõem, tende a despoletar uma série de sentimentos, tais como orgulho (18UR), felicidade (32UR) e reconhecimento (54UR), como se pode depreender na leitura do Quadro 8.

**Quadro 8 – Consequências das aprendizagens (Categoria H)**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum</b>
<b>H1 – Reconhecimento (auto-imagem)</b>	- Através da demonstração/ mostra a terceiros	37	5
	- Através da utilização	17	4
<b>H1 Total</b>		54	5

<b>H2 – Felicidade</b>	- Pela aprendizagem em si	30	5
	- Pelo convívio	2	1
<b>H2 Total</b>		32	5
<b>H3 – Orgulho</b>	- Satisfação pessoal por realizado a aprendizagem	18	5
<b>H3 Total</b>		18	5

Da observação do quadro anterior, é possível constatar-se que todos os indivíduos entrevistados se sentiram orgulhosos («(...) *cheguei onde eu queria*» 1.3.1), felizes («(...) *foi uma grande alegria para mim*» 2.1.29) e com uma auto-imagem positiva («se (...) *está bonito, a gente gosta de mostrar*» 2.6.9), por terem realizado as aprendizagens em causa.

Não obstante todas as sub-categorias apresentarem unidades de registo elevadas, o reconhecimento por parte dos outros, contribuindo para o fortalecimento da imagem que o próprio tem de si, bem como da sua auto-estima, evidenciou-se (54UR). Para que haja reconhecimento, é necessário, segundo os entrevistados, que ocorra uma divulgação da aprendizagem pela utilização que, no dia-a-dia, se faz da mesma – 17UR («*sabem ler e depois vêem a escrita que eu faço*» 4.14.10) ou através da sua demonstração/mostra propositada e intencional a terceiros – 37UR («(...) *mostrar a fulano ou a beltrano*» 3.6.19).

O facto de os indivíduos terem aprendido e se certificarem, através da avaliação, que o fizeram com correcção, parece conferir uma certa confiança e segurança, para *se exporem* ao olhar de terceiros, tendo, em vista, o reconhecimento social, uma vez que «*se tiver bem feito fico contente (...)*» (5.15.10).

### ***Frequência das aprendizagens (quando)***

Quando inquiridos acerca de quando ocorre aprendizagem, evidenciaram-se, à partida, dois factores chave: idade (5UE) e motivação (2UE).

No decorrer da entrevista, foi possível constatar que, em diferentes momentos da mesma, a posição dos entrevistados quanto à influência da **idade**, variava. Isto é, por vezes consideravam que condicionava o processo de aprendizagem (4UR). Outras vezes referiam-se à mesma variável como não possuindo assim tanta importância (34UR).

**Quadro 9 – Frequência das aprendizagens (Categoria I)**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum</b>
<b>I1 – Influência da</b>	- Independente (processo contínuo ao	34	5

<b>idade</b>	longo da vida)		
	- Dependente	4	3
<b>I1 Total</b>		38	5
<b>I2 – Influência da motivação</b>	- Ausência bloqueia aprendizagem	8	2
<b>I2 Total</b>		8	2

Inferimos que a **idade** se apresenta como um estigma, uma ideia preconcebida, uma vez que quando se «(...) *chega a uma certa idade(...)* que já não somos capazes de nada (...)» (2.5.9), mas que, a sua própria experiência de vida e as aprendizagens que têm desenvolvido, os leva também a pensar que, de facto, a aprendizagem é um processo contínuo... «*Aprender até viver*» (3.7.7)

Dois entrevistados referiram, além da idade, a **motivação** (8UR), sublinhando que, a sua ausência se apresenta como bloqueadora e impeditiva de se efectuarem aprendizagens... Por não se ter «(...) *vontade de aprender*» (2.2.19), nem «(...) *sigueira com aquilo*» (2.2.20).

#### *Atitudes face às aprendizagens (querer e poder)*

Quando confrontados com a sua capacidade para realizar aprendizagens, dois dos entrevistados referiram sentir capacidade (4UR), muito embora tenham, no decorrer da entrevista, e à semelhança dos outros entrevistados, expressado também que, de alguma forma, essa capacidade se encontra limitada pela idade (7UR/4UE) e que, por vezes, parece ser já mesmo inexistente (19UR/4UE), por questões de saúde.

**Quadro 10 – Atitudes face às aprendizagens (Categoria J)**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum</b>
<b>J1 – Capacidade para aprender</b>	- Inexistente (idade/doenças)	19	4
	- Existente, mas com limitações (idade)	7	4
	- Existente	4	2
<b>J1 Total</b>		30	5

A existência de capacidade para aprender, mas com limitações («(...) *na minha idade, já começo a fazer mais mal do que fazia*» 2.5.18) ou a inexistência de capacidade para aprender («*não sou capaz*» 3.7.14), foram, pois, as sub-categorias, com mais expressividade.

Tal vem, de certa forma, revelar alguma complexidade quanto à identificação do(s) momento(s) em que se aprende, uma vez que todos os indivíduos encaram a aprendizagem como um processo contínuo, pese embora apontem a limitação da idade (Categoria I – cf. Quadro 9).

### ***Complexidade das aprendizagens***

Outra das questões da entrevista remetia para o grau de complexidade que os entrevistados preferiam ao realizar uma aprendizagem. Identificou-se o grau fácil, médio e difícil.

**Quadro 11 – Grau de complexidade das aprendizagens (Categoria L)**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum</b>
<b>L1 – Fácil</b>	- Certeza de conseguir	7	3
<b>L2 – Médio</b>	- Maior motivação	4	2
<b>L3 – Difícil</b>	- Após aprendizagens mais simples conseguidas	2	2

Da análise do Quadro 11, é possível constatar que a maioria dos entrevistados (3UE) prefere aprendizagens de carácter mais fácil (7UE), por ter a certeza de conseguir realizá-las, «(...) *uma coisinha que eu possa fazer bem*» (5.16.6).

Após a concretização, com sucesso, de aprendizagens de carácter mais fácil, dois dos entrevistados sublinham que prosseguem com outras de natureza mais difícil: «(...) *se eu for capaz de fazer a fácil (...) vou fazer a outra mais custosa*» (5.16.9)».

Dois dos entrevistados referem preferir aprendizagens com um grau de complexidade mediano, do tipo «*aquelas assim assim*» (3.8.9).

### **5.3. Aprendizagens futuras**

#### ***Projectos de aprendizagens***

Uma última categoria dizia respeito à existência de projectos referentes a aprendizagens futuras. Numa das sub-categorias apontava-se para a importância das

aprendizagens que já tinham realizado; noutra, para a identificação das aprendizagens concretas que aspiravam realizar.

**Quadro 12 – Projectos de aprendizagens (Categoria M)**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	<b>Unid. Reg.</b>	<b>Unid. Enum</b>
<b>M1 – Importância das aprendizagens anteriores</b>	- Ponte para novas aprendizagens	18	4
<b>M1 Total</b>		18	4
<b>M2 – Aprendizagens a realizar</b>	- Ler	10	4
	- Fazer ginástica	4	1
<b>M2 Total</b>		14	4

Apenas um dos entrevistados não se expressou no sentido de afirmar a importância assumida pelas aprendizagens realizadas anteriormente, como ponte para a realização de novas aprendizagens (18UR/4UE), porque, na linha de pensamento dos demais entrevistados, «(...) *com aquelas coisas vai aprendendo mais*» (3.5.14). «*Com aquele pouquinho a gente pode chegar a mais*» (3.5.14). Convém ter presente que o que já se «(...) *aprendeu fica sempre dentro de nós*» (3.6.3) e deixa «(...) *a vereda feita para os outros*» (2.5.22).

Quanto às aprendizagens a realizar no futuro, quatro dos entrevistados (10UR) remeteram para o gosto e vontade por aprender a ler, conforme se depreende das citações seguintes:

«*Gostava de aprender a ler (...)*» (3.7.3)

«*Vai um, sabe ler (...) a gente tem de ir perguntar*» (4.15.1).

Um destes entrevistados (4UR) refere ainda que gostaria de aprender a fazer ginástica, porque «*faz bem às velhas para esticar os ossos*» (5.15.13).

## **6. A leitura da informação recolhida**

Nesta fase do trabalho, tentaremos proceder a uma modelização dos estilos de aprendizagem dos cinco indivíduos não alfabetizados em questão, a partir dos dados recolhidos através das entrevistas que lhes foram realizadas e cujo conteúdo foi anteriormente, apresentados.

Em primeiro lugar, parece ser de relevar a existência de duas regularidades nas estratégias de aprendizagem destes sujeitos: a existência de um **modelo** e a existência da **solidão** aquando do desenvolvimento das aprendizagens.

Os **modelos**, segundo os quais estes entrevistados aprenderam, possuem, pelo menos, uma das três características que de seguida se apresentam:

1. São um dispositivo físico (ex.: papelinho; pano;...);
2. São um procedimento (ex.: indicações/ passos fornecidos oralmente);
3. São um exemplo (ex.: uma pessoa efectua uma demonstração).

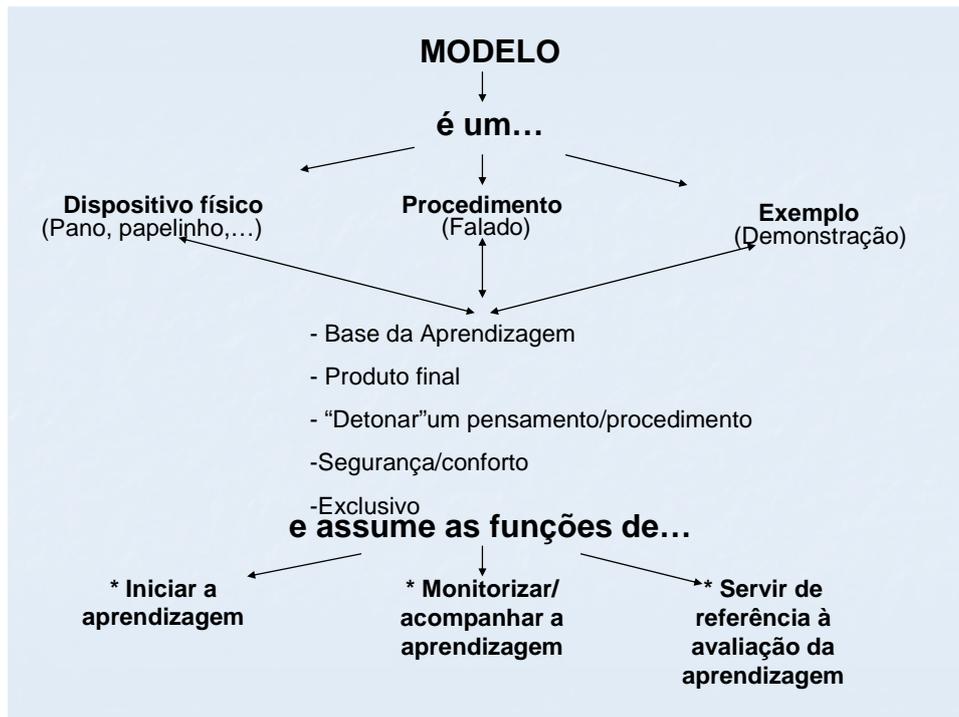
Assumindo estas características, o modelo pode:

- i. Ser a base da aprendizagem;
- ii. Ser o produto final, uma vez que se pretende, no final, obter um produto semelhante ao modelo que lhe deu origem (reprodução do modelo);
- iii. Ter a capacidade de “detonar” o pensamento ou o(s) procedimento(s), dado que a comparação/referência ao modelo pode retomar alguma *ideia* ou passo que não esteja momentaneamente presente na mente do sujeito ou que não tenha sido ainda interiorizado pelo mesmo;
- iv. Desencadear segurança, pois o indivíduo sabe que, se houver alguma “falha”, pode sempre recorrer ao modelo (por exemplo, se não se lembrar como se escreve alguma parte do nome, pode recorrer ao papelinho).
- v. Ser exclusivo, isto é, não deve haver variações do modelo ou do exemplo, segundo o qual o indivíduo se guia.

Assim sendo, o modelo assume três funções-chave:

- a) Inicia a aprendizagem;
- b) Monitoriza/acompanha a aprendizagem;
- c) Serve de referência para a avaliação da aprendizagem.

No sentido de tornar mais visível o estilo de aprendizagem que estes indivíduos parecem concretizar, apresentamos, em seguida, a Figura 1.



**Figura 1** – Modelização do estilo de aprendizagem dos sujeitos entrevistados

Relativamente à segunda regularidade encontrada (**solidão**), importa, desde logo, salientar que, muito embora os sujeitos entrevistados tenham evidenciado preferência por trabalharem sozinhos, a aprendizagem parece começar no contacto relacional.

A procura de um modelo ou o facto de alguém facultar o modelo, implica a existência de um primeiro contacto com outros, no âmbito da aprendizagem. Só após a disponibilização do modelo, os indivíduos se podem centrar, solitariamente, na gestão da própria aprendizagem.

Ao gerir a sua própria aprendizagem, o indivíduo identifica as estratégias que melhor lhe servem e efectua procedimentos de avaliação. Uma vez concretizada a aprendizagem, o indivíduo tende novamente a procurar o contacto relacional, estabelecido inicialmente, numa eventual tentativa de ver o seu trabalho valorizado e reconhecido socialmente.

Face a um eventual estilo de aprendizagem destes entrevistados, parece, pois, pertinente afirmar que, muito embora, os indivíduos prefiram o carácter individual e solitário da aprendizagem, a dimensão social da mesma apresenta-se como o ponto de partida e o ponto de chegada... Um **modelo** que vai e que volta duplicado.

## 7. Concluindo...

Nas actividades de educação de adultos que temos vindo a desenvolver, no Alentejo, a principal realidade que encontramos junto dos indivíduos analfabetos reside essencialmente na representação extremamente negativa que alguns possuem acerca de si próprios e que assenta numa menoridade e imutabilidade da sua situação. As suas vidas em princípio não são alteráveis, no que diz respeito ao seu analfabetismo e, por isso mesmo, não possuem grande valor, em termos das suas aprendizagens.

Carlos Tê e Rui Veloso cantaram-nos esta atitude, quando produziram a extraordinária canção:

### *“A gente não lê”*

*Ai senhor das furnas  
Que escuro vai dentro de nós  
Rezar o Terço ao fim da tarde  
Só para espantar a solidão  
Rogar a Deus que nos guarde  
e confiar-lhe o destino na mão  
Que adianta saber as marés  
Os frutos e as sementeiras  
Tratar por tu os ofícios, entender o suão e os animais  
Falar o dialecto da terra, conhecer-lhe o corpo pelos sinais  
E de resto entender mal, soletrar, assinar em cruz  
Não ver os vultos furtivos que nos tramam por trás da luz  
Ai senhor das furnas que escuro vai dentro de nós  
A gente morre logo ao nascer, com olhos rasos de lezíria  
De boca em boca passar o saber com os provérbios que ficam na gíria.  
De que nos vale esta pureza sem ler fica-se pederneira  
agita-se a solidão cá no fundo  
fica-se sentado à soleira a ouvir os ruídos do mundo  
e a entendê-los à nossa maneira  
Carregar a superstição de ser pequeno, ser ninguém  
E não quebrar a tradição que dos nossos avós já vem.*

Esta comunicação e o trabalho de investigação que lhe está subjacente, são também um contributo para quebrar a tradição que dos nossos avós já vem, no sentido de mostrar a grandeza daqueles e daquelas que, sentados á soleira das portas da cultura formal e oficial, conseguiram construir uma outra cultura, extraordinária, que, na actualidade, tanto tentamos conhecer, preservar e divulgar.

## Bibliografia

Benavente, Ana (1996) (coord.). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bravo Nico, José (2004) “O Pano: um Exemplo de Aprendizagem em contexto comunitário em Nossa Senhora de Machede”. In J. Nico; E. Costa; P. Mendes & L. Nico (Orgs). *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora, p. 9

Canário, Rui (2000). *Educação de Adultos. Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.

Candeias, António (Coord.) (2004.). *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro-Caldas, Alexandre (1993). *Problems os testing aphasia in illiterate subjects*. In F. Stachowiak et al (Edits). *Developments in the Assessment and Rehabilitation of Brain-Damaged Patients*. Luxembourg: Gunter Narr Verlag Tübingen.

Castro-Caldas, Alexandre (2001). *O conhecimento da Leitura e da Escrita modela a função cerebral*. In A. Silva (Org.). *Separata de Linguagem e Cognição. A perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Faculdade de Filosofia (Universidade Católica Portuguesa).

Castro-Caldas, Alexandre (2002). *O Cérebro Analfabeto. A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.

Castro-Caldas, Alexandre (2003). “Como encontrar áreas de interesse para estudar o cérebro analfabeto”, *Revista Psychologica*, 34.

Castro-Caldas, Alexandre & Reis, Alexandra (1998). “O analfabetismo no contexto dos modelos de estudo em Neuropsicologia”. *Neuropsych Latina*, 4 (2).

Castro-Caldas, Alexandre et al (1998a). The illiterate brain. *Brain*, 121., pp.1053-1063.

Castro-Caldas, Alexandre & Reis, Alexandra (1999). “Adaptação bio-funcional do cérebro ao conhecimento da leitura e da escrita”. *Jornal das Ciências Médicas*, pp.163.

Castro-Caldas, Alexandre & Reis, Alexandra (2000). “Neurobiological substrates of illiteracy”. *The neuroscientist*, Vol.6, 6.

Cavaco, Cármen (2002). *Aprender fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

Fonseca, José *et al* (2002). “Analfabetismo e recuperação da afasia. Illiteracy and recovery of aphasia”. *Sinapse*, Vol.2, n.º2.

Instituto Nacional de Administração (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos .Unesco – Hamburgo 1997*. Lisboa: Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

Instituto Nacional de Estatística (2003). *Antecedentes, Metodologia e Conceitos: Censos 2001: XIV Recenseamento Geral da População; IV Recenseamento Geral da Habitação / Instituto Nacional de Estatística*. – Lisboa: INE.

Libâneo, José Carlos (1998). *Pedagogia e Pedagogos, para Quê?*. São Paulo: Cortez Editora

Lima, Licínio C. (1994) *Ano Internacional da Alfabetização 1990. Analfabetismo Funcional e Pós Alfabetização – Educação de Adultos Fórum I*. Braga: Universidade do Minho - Unidade de Educação de Adultos.

Magalhães, Justino Pereira de (1994) “Apontamentos sobre componentes estruturais da história da Alfabetização – Educação de Adultos” in *Fórum I*. Universidade do Minho - Unidade de Educação de Adultos. Braga.

Melo, Alberto & Benavente, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal (1971-1976)*. Coleção Educação e Documentos, 4. Lisboa: Livros Horizonte.

Patrício, Manuel Ferreira (2004) “Aprender na Escola do Alentejo”. in J. Nico; E. Costa; P. Mendes & L. Nico (Orgs). *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora, pp.13-14.

Petersson, Karl *et al* (2000). “Language Processing Modulated by Literacy: a network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects”. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12:3, pp.364-382.

Quadros, António (1990). *1990 Ano Internacional da Alfabetização*. Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização. Lisboa: CNAIA.

Reis, Alexandra (1997). *Avaliação neuropsicológica de diferentes estratégias cognitivas: estudo de uma população de analfabetos*. Tese de Doutoramento em Ciências Biomédicas - Psicologia (não publicada). Lisboa: Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.