

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

**ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA GUINÉ-BISSAU (MADINA DE
BOÉ)**

Monica Lola Justino Gomes

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA**

Departamento de educação

Mónica Lola Justino Gomes



Alfabetização de Adultos na Guiné-Bissau

Relatório Final de Projeto de Investigação-Ação para a obtenção do grau de Mestre em Educação de Adulto e Desenvolvimento Local, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Ricardo José Espírito Santo de Melo

Arguente: Prof^a. Doutora Maria de Fátima Neves

Orientadora: Prof. Doutor Nuno Manuel dos Santos Carvalho

Coimbra, maio 2018

1. Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que direta ou indiretamente contribuíram preciosamente para o desenvolvimento deste trabalho de Alfabetização de adultos na Guiné-Bissau. (Madina de Boé). A apresentação desta investigação de mestrado é o produto de um trabalho intenso, e não poderia deixar de agradecer às pessoas cuja contribuição se tornou decisiva para a sua realização.

Expresso o meu agradecimento pela disponibilidade e acompanhamento ao Doutor Nuno Carvalho pela exigência, rigor e organização a que me obrigou a primar neste estudo.

Sem esquecer da professora Dina soeiro que orientou-me durante todo trabalho de estudo.

À minha família, em especial aos meus pais e as minhas irmãs pelo apoio, compreensão e palavras de apoio e incentivo.

Ao meu padrinho Raul e a esposa pelo apoio na minha chegada a Coimbra. Aos meus amigos Bába Turé e Eulino, pelo apoio incansável e compreensão da minha ausência em momentos importantes, no período que decorreu este estudo.

Aos meus colegas do Mestrado de Educação de adulto e desenvolvimento local e Educação e Lazer, pela partilha de conhecimentos teórico-prático e especialmente para a minha amiga da turma Carmem Amaral pela troca de ideias e apoio.

Um agradecimento especial a Instituto Camões (cooperação), pela oportunidade de ter realizado o estudo na Escola Superior de Educação Coimbra, pela disponibilidade, dessa bolsa de Camões, e todos os meus professores de ESEC.

Às pessoas de IBAP na Guine-Bissau, pela disponibilidade que demonstraram no decorrer do estudo em Madina de Boé.

A todos,

Obrigada!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire:(1997-1921)

Resumo:

O presente estudo subordinado à temática “Alfabetização de Adultos na Guiné Bissau (Madina de Boé) tem por base os seguintes eixos teóricos: Alfabetização de adultos; aprendizagem ao longo da vida; Literacia. E tem como objetivo geral estudar o analfabetismo em Madina de Boé e desenvolver um projeto de alfabetização.

Em termos metodológicos trata-se de um estudo de Investigação-Ação, tendo um carácter misto, de natureza qualitativa e quantitativa, apoiada nos seguintes instrumentos de recolha e análise de dados: pesquisa e análise bibliográfica e documental; observação participante, diário de bordo, cuja informação foi tratada por análise de conteúdo simplificada e inquérito por questionário efetuado a 71 indivíduos, o qual foi tratado por análise estatística.

Em termos de resultados foi possível concluir que a taxa de analfabetismo no setor de Madina de Boé é muito elevada, tendo sido desenvolvido um projeto de alfabetização com um grupo de quinze pessoas e cujo resultado final se considera bastante positivo.

Palavra chave: Alfabetização de adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida, Literacia.

Abstrat

The current study, under the theme of "Adult Literacy in Guinea-Bissau (Madina de Boé)" has its foundation on the ensuing theoretical framework: Adult Literacy, Lifelong Learning and Literacy. Moreover, the general goal of this research is to study illiteracy in Madina de Boé and thus, develop a literacy project.

Regarding methodology, it is a research-action study with a mixed character, of quantitative and qualitative nature, supported by the following tools of data collection and analysis: research and analysis of bibliography and documents; participatory observation; logbook. The information was processed by simplified content analysis. Also, a survey by questionnaire was conducted with 71 people and it was further treated by statistical analysis.

Concerning the results, it was possible to conclude that the illiteracy rate in the Madina de Boé sector is very high. Therefore, a literacy project was developed, with a group of fifteen people, and its result is considered really positive.

Keywords: Adult Literacy; Lifelong Learning; Literacy.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 -ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
1.Alfabetização de Adultos: evolução de conceito.....	15
2. Aprendizagem ao Longo da Vida.....	27
3. Literacia.....	31
CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS E METODOLOGIAS.....	37
2. Objetivos e metodologias.....	39
2.1 Objetivos.....	39
2.2 Questões iniciais.....	29
2.3 Questões orientadoras.....	39
2.4 Dispositivo metodológico	40
2.4.1 Instrumentos de recolha de dados	40
2.4.2 Instrumentos de análise de dados	42
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	45
3. Contexto da Investigação.....	47
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS ...	49
4. Apresentação e discussão de resultados.....	51
4.1 Proposta de ação	51
4.2 Análise do inquérito por questionário de caracterização socio-demográfica... 52	
4.2.1 Idade dos Inquiridos	52
4.2.2	53
4.2.3 Estado civil	54
4.2.4 Profissão	55
4.2.5 Tempo na profissão.....	57
4.2.6 Nível da escolaridade	58
4.2.7 Acesso a escola.....	60
4.2.8 Vontade de ir à escola	61
4.2.9 Convívio com pessoas alfabetizadas..	62
4.3 Fase de desenvolvimento do projeto ...	63
4.3.1 Primeira fase.....	63
4.3.2 Segunda fase	64

4.3.3. Terceira fase	65
4.3.4. Quarta fase	65
4.3.5. Quinta fase	67
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXOS.....	83

ABREVIATURAS

EU – União Européia

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ELV – Educação ao Longo da Vida

FARP – Forças Armadas Revolucionárias do Povo

IBAP – Instituto de Biodiversidade e das Áreas Protegidas

OCDE – Organização para Cooperação do Desenvolvimento Económico

PAIGC ou PAIGCV – Partido Africano Indipendencia Guiné e Cabo-Verde

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

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade.....	52
Gráfico 2: Sexo.....	53
Gráfico 3: Estado civil.....	54
Gráfico 4: profissão dos inquiridos.....	56
Gráfico 5: Tempo no local de trabalho.....	57
Gráfico 6: Nível de escolaridade.....	59
Gráfico 7: Acesso à escola.....	60
Gráfico 8: Vontade de ir à escola	61
Gráfico 9: Aspecto convívio com as pessoas alfabetizadas.....	62

TABELAS

Tabela 1: Distribuição por sexo	53
Tabela 2. Estado civil	55
Tabela 3: Profissão dos inquiridos: ...	56
Tabela 4: Tempo na função:	58
Tabela 5: Nível de escolaridade..	60
Tabela 6: Acesso à escola ...	61
Tabela 7: vontade de ir à escola...	62
Tabela 8: aspecto convívio com as pessoas alfabetizadas ...	63

ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Apresentação do projeto ao chefe de Tabanca e alguns participantes	65
Ilustração 2: Aprendizagem das letras e algarismos ...	66
Ilustração 3: sessão de trabalho na sala de aula..	67
Ilustração 4. Teste de avaliação de leitura e escrita...	68
Ilustração 5: Final de atividade e entrega de diploma aos participantes que concluíram o projeto ..	69

INTRODUÇÃO

O presente trabalho ocupou-se em estudar o nível de alfabetização de adultos, com o objetivo de e saber como se poderia ajudar a reduzir/combater o nível de analfabetismo em Madina de Boé.

Verifica-se que ao longo deste trabalho, na revisão de literatura, os autores analisados são unanimemente a favor de uma educação de qualidade, tendo em conta as exigências do mundo contemporâneo. Há um grande avanço no domínio da educação e tecnologia de informação, com isso, os papéis desempenhados pelas pessoas iletradas estão a reduzir-se cada vez mais.

Contudo os dados relativos à alfabetização de adultos analisados em diferentes momentos, a nível mundial constata-se ou reconhecem-se algumas evoluções notáveis, isto é, em alguns países desenvolvidos onde se verificaram mudanças nas políticas educacionais. Também se verificam algumas evoluções positivas em alguns países em via do desenvolvimento.

Educação é, assim, um instrumento essencial para uma sociedade, permite ter os conhecimentos e regras necessárias para uma boa participação e convivência social. Pode-se caracterizar a pessoa alfabetizada como aquela que sabe reclamar dos seus direitos e cumprir com as suas obrigações.

“Na verdade, a promoção da literacia implica mudanças na educação pré-escolar, escolar, e de adultos, na sua articulação e interação à luz de um modelo de educação permanente, no sistema de formação profissional, mas também nos planos de desenvolvimento cultural, da produção e circulação das mensagens escritas, das estruturas produtivas e inserção socioprofissional dos recursos humanos”. (Benavente, 1996, citado por Benavente, 2013. p. 42).

O presente estudo está estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo denominado “Enquadramento Teórico” e dividido em três pontos é apresentada uma revisão de literatura onde foram abordados os conceitos inerentes à problemática do estudo: O primeiro ponto denomina-se “Alfabetização de Adultos”, o segundo ponto “Aprendizagem ao Longo da Vida” e o terceiro ponto “Literacia”.

No segundo capítulo, intitulado “Objetivos e Metodologia”, apresentam-se os objetivos do estudo, a questão de partida e as questões orientadoras, assim, como a

metodologia, onde se descrevem de forma detalhada os instrumentos de recolha e tratamento de dados.

No terceiro capítulo denominado “Contexto do Estudo” apresenta-se uma caracterização breve da Guiné Bissau, Região de Gabu, e do setor de Madina do Boé.

O quarto capítulo, denominado “Apresentação e discussão dos resultados” apresenta os resultados obtidos em todo o estudo e está dividido em dois pontos.

Num primeiro ponto faz-se uma caracterização da amostra da população inquirida no início do trabalho de campo e da qual saiu o grupo participante no projeto de alfabetização, e no segundo ponto apresentam-se as diversas fases do projeto.

Por fim, apresenta-se uma síntese conclusiva que pretende transmitir uma visão de conjunto dos resultados obtidos, bem como um conjunto de recomendações.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Alfabetização dos Adultos: evolução do conceito

Para compreendermos o percurso de um ser humano na sociedade, precisamos de perceber qual a sua história de educação. Assim, a alfabetização de adultos não é uma ciência exata, como as engenharias ou a anatomia. É sim influenciada por diversos fatores como os movimentos sociais, educativos, políticos e económicos em que os indivíduos se inserem. Simultaneamente é influenciada pelo desejo que os indivíduos têm de evoluir e de modificar a sociedade.

Até à idade média, ser analfabeto era algo normal (Santos, 2009). Com o progresso da sociedade, a partir do século XVI, surge um paradigma cada vez mais letrado, onde o analfabetismo passou a ser visto como uma doença ou um atraso no desenvolvimento e, face a esta conceção, começaram a surgir os primeiros pedagogos que ensinavam as letras às pessoas adultas. De entre estes, Santos (2009) destaca Comenius, pelo seu trabalho do século XVII, ao se insurgir contra as fronteiras educativas da época, relacionadas com os vários estratos sociais, e defendendo pela primeira vez que o ensino era um direito universal e permanente, independentemente da classe social ou faixa etária de cada indivíduo.

Colavitto & Arruda (2014) referem o papel central que a educação ocupa na vida do homem, ao permitir que este possa participar ativamente na sociedade, e que uma das principais ferramentas de contato e socialização com os outros é saber ler e escrever. Kleiman, Signorini e Colaboradores (2000) afirmam que, na sociedade letrada, a contribuição do analfabeto se limita ao que ele produz com a sua força física de trabalho, caracterizando em termos gerais o contexto em que se insere um analfabeto adulto. Assim, para o sujeito analfabeto a escola constitui um lugar propício à sua afirmação como sujeito da sociedade. Mais do que procurar uma solução para os problemas do quotidiano, como anotar recados ou ler bilhetes, os alunos analfabetos procuram na escola um espaço digno, que lhes oferece a possibilidade de se expressarem e de serem ouvidos. A leitura, por outro lado, está intimamente ligada à cidadania, permitindo-nos refletir e questionar sobre as coisas do mundo. Aprender a ler permite assim a emergência do sujeito questionador, participante e crítico na sociedade, mais envolvido nos seus temas e com uma posição no mundo. Emerge assim um sujeito social, antes reprimido pela condição de analfabeto, e que pode agora

discutir factos da sociedade atual onde se insere. Ao mesmo tempo, isto faz com que desperte o gosto pela leitura e que procure ler cada vez mais para encontrar o cidadão que agora é.

Rubin & Leite (2010), citando Soares (2008), salientam a importância da via da experiência no processo de aprendizagem. Assim, os autores referem que, para além de um processo de representação de fonemas e grafemas, a alfabetização é um processo de compreensão e expressão de significados através do código escrito. A alfabetização surge aqui no sentido de literacia, associado à importância de cultivar práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de texto, desde os anos iniciais do desenvolvimento – já que, quanto mais conhecimento textual o aluno tiver, maior será a sua compreensão sobre o universo do que lê. Ao interagir com diferentes tipos de texto, promove-se o envolvimento do leitor que, ao ler, reflete, interpreta e aprende a fazer a mediação entre a leitura e a escrita.

Nos estudos de Colavitto & Arruda (2014), citando Freire (1989, p.72), a alfabetização surge como mais que um simples domínio mecânico de técnicas de escrita e leitura. Constitui-se sim como o domínio dessas técnicas de forma consciente, já que se lê e se escreve o que se entende. Implica assim uma autoformação, que pode resultar numa postura ativa do Homem sobre o seu contexto. Assim, a alfabetização não se pode fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, não pode ser apenas imposta, mas deve partir de dentro para fora, pelo próprio analfabeto e ajustada pelo educador. O educador surge aqui como o mediador de diálogos com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo e ensinando os meios com os quais se possa alfabetizar.

“Outro ponto interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, ao comentar a alfabetização, é a necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los”. (Freire, 2017, p.15)

Enquanto educadores, agir nos diferentes espaços a que pertencemos, é um imperativo ético-político, que nos envolve neste processo, nesta perspectiva de contribuir para a alfabetização e formação dos alfabetizadores. Apropriamo-nos assim do espaço acadêmico para, através dele, capacitar e coordenar ações pedagógicas (Santos, 2009).

Segundo Leite (2013), o texto “Relação entre práticas pedagógicas e práticas de letramento em EJA” de Flávia Regina de Barros, fala da importância do educador para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. O texto relata uma experiência desenvolvida com educandos adultos, com recurso a observação e entrevistas, que permitiu concluir que a forma de atuação da professora da turma influenciou na forma como os adultos superaram os seus medos e bloqueios em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. As dimensões afetivas e de mediação evidenciaram a função significativa e motivadora que pode ter um professor disponível, presente na sala de aula ou fora dela, que fará com que o adulto tenha prazer em ir para a escola, com a perspectiva que alguém na sala de aula o espera para novas aprendizagens.

Para Ribeiro (2014), a cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. A compreensão da cultura escrita, pelos alunos que vêm de um processo de integração no mundo letrado, possibilita a compreensão dos usos sociais da escrita, dando significado às aprendizagens escolares e às orientações dadas pelo professor. Na nossa sociedade, todos os cidadãos – independentemente do seu grau de escolaridade ou posição social – estão, de alguma forma, inseridos numa cultura letrada: têm documentos escritos e realizam práticas que de algum modo dependem da escrita, como pagar contas ou apanhar transportes públicos. No entanto, é possível estender as oportunidades de participação e integração na cultura escrita através da familiarização e conhecimento da língua escrita.

Kruidenier, MacArthur e Wrigley (2010), referem os componentes da leitura essenciais durante a instrução como sendo: a consciência fonémica e análise de textos, a fluência, o vocabulário e a compreensão, sendo este último o objetivo principal da leitura. Afinal, ao ler um texto, os leitores procuram compreendê-lo e poder fazer uso das ideias e informações nele contidas. Pode ainda ocorrer que um leitor possa estar preparado para compreender um texto, no seu sentido conceptual, mas que não esteja

apto a ler individualmente as suas palavras. Para que as possa ler, o sujeito deve estar alfabetizado, ou seja, deve saber como são usadas as letras por forma a representar palavras faladas. Deve saber como as palavras são compostas por sons menores (i.e. consciência fonémica) e reconhecer sequências de palavras aquando da leitura de frases e textos mais longos, já que a leitura fluente é essencial a uma compreensão adequada. No entanto, surge também aqui o fator motivacional, que pode comprometer a eficácia da leitura e da escrita. Assim, no ensino de leitura a adultos devem ser tidas em conta variáveis como o tipo de programa a aplicar, a sinalização de adultos com dificuldades de aprendizagem e os métodos de ensino (incluindo as suas estratégias, materiais, a intensidade e a duração da formação e preparação de professores).

Castro Neves e Alves Martins (2000) referem que durante muitos anos, o ato de ler foi entendido como uma operação perceptiva e, para se aprender a ler, o mais importante seria ter uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons, estando também inerente um conjunto de aptidões psicológicas, como a organização perceptivo-motora, a estruturação especial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual ou lateralidade. As dificuldades de aprendizagem da leitura seriam explicadas por insuficiências a qualquer destes níveis. Estas concepções acerca de aprendizagem da leitura viriam a influenciar a prática pedagógica, surgindo assim as “atividades propedêuticas da leitura”, baseadas em exercícios de estimulação perceptiva e motora.

No entanto, a partir dos anos 60 do século XX, veio-se provar que a leitura não é um ato perceptivo, mas sim cognitivo – significando que a compreensão que temos do ato de ler desempenha um papel determinante na aprendizagem.

Fittes (1962) citado por Dowening e Leong (1982), considera que na aprendizagem de qualquer competência existem três fases: na fase cognitiva, há uma construção de uma representação geral da tarefa e dos meios necessários para a completar; a fase de domínio, caracteriza-se por um período de treino e de aperfeiçoamento; e na fase de automatização, o sujeito passa a operar a competência aprendida de forma inconsciente. Segundo este autor, as dificuldades na aprendizagem da leitura, ligam-se a incertezas por parte dos adultos em relação à natureza do sistema escrito e aos objetivos da leitura. São dificuldades ligadas a problemas conceptuais e

não dificuldades ligadas à aquisição da técnica da leitura. Surge aqui a importância do educador na clarificação dos objetivos da leitura e sua funcionalidade e na promoção da identificação do sujeito com esses objetivos, através de projetos que remetam para a esfera pessoal do leitor, que para ele ganhem significado e o motivem a aprender.

Mas o que significa, na verdade, alfabetizar? Para Oliveira (2002), alfabetizar significava “ensinar o alfabeto”, ou seja, ensinar a ler e escrever, ensinar a reconhecer os símbolos gráficos da linguagem verbal. Para além de reconhecer e compreender esses símbolos, alfabetizar implica que o indivíduo passe a ser capaz de com eles produzir mensagens, melhorando a comunicação e contacto com os outros e, conseqüentemente, a sua qualidade de vida. Para Roy (1986:131), a alfabetização é “a tecnologia de utilização das letras e das palavras”.

No entanto, não havendo uma alfabetização universal e neutral, surge uma clivagem social entre os que detêm esse conhecimento e os que dele carecem. No evento da UNESCO sobre “alfabetização no mundo” realizado em Dakar, Senegal, em 2000, discutiu-se sobre a taxa de analfabetismo mundial. Estima-se que existam mais de 850 milhões de pessoas analfabetas no mundo de hoje, que constituem 27% da população adulta com mais de 15 anos de idade nos países em desenvolvimento (Wagner e Kozma, 2005). Wagner (2000), reforça que, regionalmente, o Leste e Sul da Ásia têm o maior número de analfabetos, com uma estimativa de 71% da população analfabeta total mundial. As regiões da África subsariana e árabe têm aproximadamente a mesma (40%) taxa de iliteracia dos adultos, com a América Latina em cerca de metade dessa taxa. No geral, a distribuição geográfica dos adultos analfabetos não mudou muito ao longo das últimas décadas. Estes dados vêm reforçar a pertinência do processo de redução de analfabetismo, através da alfabetização e educação de adultos.

A alfabetização só pode assim ser entendida à luz das diversidades culturais, traduzidas por diferentes práticas e níveis de capacitação, integradas em contextos socioeconômicos e históricos diferenciados.

Deste modo, para Sywelen (2015) não existe uma definição reconhecida oficialmente para o conceito de alfabetização de adultos. No passado, foi visto como uma forma de proporcionar aos indivíduos que não terminaram a escola a oportunidade para concluir o processo de alfabetização. Aqui, a instrução era a componente

principal deste processo. Com o passar do tempo, o conceito expandiu-se e passou a incluir outros tipos de educação como a formação para o emprego, a educação sobre os direitos e cidadania, a saúde, entre outros.

Segundo Rothes (2009), o conceito de alfabetização de adultos, resulta também de um processo de construção sócio-histórico. Embora no passado estivesse muitas vezes relacionado com preocupações com a formação moral e cívica, o processo de alfabetização de adultos era tradicionalmente associado ao seu sentido literal, como um processo que permite aos adultos o uso das competências de literacia. No entanto, com o passar dos tempos, a educação de adultos assumiu outras intenções mais amplas, como a promoção de competências sociais. Associada a esta transição está a definição da UNESCO que estabelece que “é funcionalmente alfabetizado uma pessoa capaz exercer todas as atividades para as quais a alfabetização é necessária, no interesse do bom funcionamento do seu grupo e da sua comunidade e, para lhe permitir continuar a ler, escrever e calcular, tendo em vista o seu próprio desenvolvimento e da comunidade a que pertence”. Este novo paradigma da alfabetização de adultos abre espaço a entendimentos mais abrangentes do trabalho de educação com adultos, compreendendo competências fundamentais mais amplas para que o adulto possa ser considerado alfabetizado. Afirma-se assim a importância da alfabetização para o desenvolvimento consciente e crítico, nas tarefas sociais e económicas que o sujeito desempenha. A alfabetização passa assim a desempenhar um papel permanente, não se cingindo ao domínio da leitura e da escrita mas estendendo-se aos espaços sociais onde se desenvolvem as intervenções educativas. Destaca-se assim necessidade de um processo de alfabetização contínuo, já que o processo de socialização não é algo cumulativo, mas sim um “processo inclusivo de regressões culturais eventualmente irreversíveis” (Pinto, 1994b: 182), realçando a necessidade cada vez mais evidente de educar os indivíduos em várias dimensões, para atenuar um eventual desajustamento entre as competências formais adquiridas na escola e as exigidas nos empregos obtidos.

Contudo, em relação ao conceito de alfabetização funcional, as posições divergem: alguns autores recusam a ligação entre as aptidões de leitura e escrita e as competências laborais; outros assumem que nos países desenvolvidos não faz sentido de falar nessa dimensão funcional do processo de alfabetização, demarcando-o assim

dos países subdesenvolvidos; por fim, outros rejeitam ainda a importância dada à capacidade dos indivíduos de se conformarem a dados contextos funcionais (Benton, Noyelle, 1992: 19).

Podemos também definir o conceito de Educação de Adultos, como o conjunto de todas as atividades educacionais, organizadas e sustentadas, que ocorrem dentro e fora das instituições educacionais. Estas actividades podem assim destinar-se a alunos não matriculados no ensino formal, a alunos que abandonaram a escola ou àquela que não tiveram oportunidade de receber educação formal pelas características sociais, económicas e educacionais do meio de onde provêm. Podem assim ser sujeitos de todas as idades, desde adultos, jovens ou crianças. Com o avançar dos tempos, o conceito tornou-se mais abrangente e diversificado no que concerne ao nível de competências proporcionado, metodologias de ensino, objetivo e conteúdos, monitorização do progresso e avaliação de resultados. Deve assim ser impulsionador de um pensamento crítico, sobre o mundo actual, sobre questões de tolerância e relação com o outro.

No entanto, em alguns países, nomeadamente na região árabe, a educação de adultos ainda é vista como uma mera “questão de alfabetização”. Já no Egipto, por exemplo, é considerada como uma aquisição de competências de literacia, ou, no máximo, inclui a educação profissional.

Heidorn (2012), no seu trabalho sobre educação de adultos no Norte do Quênia, refere que a educação de adultos é vista como o coração do desenvolvimento mundial e direitos humanos. A importância do processo de alfabetização reside no facto de as palavras serem a expressão do pensamento humano e de a palavra escrita permitir ao leitor ser co-autor e interprete ativo do texto, fazendo perdurar pensamentos no tempo e no espaço. Uma sociedade baseada na palavra oral, conta apenas com a memória para transmitir a sua história, leis e tradições. Por seu turno, a palavra escrita, possibilita um grande leque de possibilidades de transmissão de costumes e normas, permitindo ao indivíduo e à sociedade escrever a sua história e ter um papel ativo na sua comunicação.

Das várias definições apresentadas, depreendemos que o conceito de alfabetizado, de alfabetização e de educação de adultos, são definidos conforme os contextos, as épocas, as práticas vigentes e os fins que alcançam.

Após a II Guerra Mundial, no quadro da Unesco, e das conferências sobre a educação de adultos, o conceito de alfabetização assume um carácter universal e preponderante para as nações. Entre 1960, ano da Conferência de Montreal (sobre educação de adultos) e 1976, ano da Conferência de Nairobi, assiste-se a uma evolução do conceito de alfabetização básica para alfabetização funcional e, finalmente, para alfabetização em função de um desenvolvimento integrado numa perspetiva de educação permanente (Ribeiro Dias, 1983).

O conceito de “alfabetização básica” enquadra-se num mundo em transformação, pautado pelo domínio da energia termonuclear e conquista do espaço, em que a educação surge como um instrumento de mudança rumo ao desenvolvimento social e o bem-estar das populações, capaz de garantir a sua sobrevivência (Unesco,1960). No entanto, como a alfabetização tradicional não proporcionou alterações nas estruturas socioeconómicas, surge o conceito de “alfabetização funcional”, visando uma formação profissional, capaz de garantir um efetivo desenvolvimento socioeconómico (Unesco, 1965). Mais tarde, porém, na sequência das conferências de Veneza (1970), Estocolmo (1972) e Helsínquia (1972), ao se constatar que o crescimento puramente económico não garante uma melhoria da qualidade de vida, e perante taxas de analfabetismo funcional elevadas mesmo em países desenvolvidos, surge o conceito de “alfabetização em função de um desenvolvimento integrado”, que integra a cultura e os valores das sociedades (Ribeiro Dias, 1983).

Importa ainda falar da alfabetização em países em desenvolvimento e que foram alvo do processo de descolonização e reconstrução nacional. Nestes países, emergiram políticas baseadas no princípio da autodeterminação, na autoconfiança e na valorização da sua cultura e história. É nesse contexto que Freire (1997) escreveu uma das suas principais obras “Cartas à Guiné-Bissau” onde, através de um contacto direto com o povo e intelectuais desse país, procurou entender a cultura africana e serviu de base para a sua concepção da educação como processo emancipador e ato político. Chama ainda a atenção para a importância da “pós-alfabetização” como forma de dar continuidade ao processo de alfabetização. Depois da alfabetização, é importante consolidar os conhecimentos adquiridos com o domínio da escrita e leitura para desenvolver depois a capacidade de análise crítica da realidade (Freire, 1980). Para

António Faundez (Freire e Faundez, 1985), a pós-alfabetização deveria ser considerada como momento superior da alfabetização, dando-lhe sentido e conferindo um carácter permanente.

Falando em alfabetização integral e acompanhando o pensamento de Paulo Freire (1967) deve dizer-se que esta só ocorrerá se alargarmos o conceito de modo que ela tenha por ponto de partida a democratização da cultura, constituindo-se numa verdadeira iniciação a esta temática.

Deve pensar-se numa alfabetização direta e ligada à democratização da cultura, que seja uma introdução ou um ponto de partida desta democratização. Uma alfabetização que tenha o homem como alvo e não como “paciente” no processo, a quem se exige apenas a virtude da paciência para aguentar o abismo entre sua experiência diária e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem.

Em boa verdade é necessária muita paciência para, após a dureza de um dia de trabalho ou de um dia “sem trabalho”, estar apto a ouvir os que nos pretendem falar e explicar aqueles que nos querem fazer entender as diferenças gráficas ou de escrita entre asas e Evas ou uvas: “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave” ou mesmo quando o tema são as Evas e as uvas, quando conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas”. (Freire, 1967, p.104)

Também só aderimos ao conceito de alfabetização que seja, em si mesma, um ato de criação capaz de desencadear outros atos criadores. Uma alfabetização em que o homem, não como um paciente, ou um simples objeto de estudo, desenvolva a impaciência, a avidez de conhecimento, próprios dos momentos de invenção, e reivindicação.

Freire (1967) explicava que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que poderíamos auxiliar o analfabeto, antes do arranque da alfabetização, superando a sua compreensão, tão mágica como ingénua, bem como o desenvolvimento do espírito crítico, seria o conceito antropológico de cultura. Ajudá-lo a distinguir entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura.

“O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isto crítica e criadora, e não como

uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (Freire, p.108).

O debate sobre a alfabetização é altamente motivador. O analfabeto apreende, criticamente, a necessidade de aprender a ler e a escrever e prepara-se para ser agente dessa aprendizagem. Se consegue fazê-lo é porque a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e de ler. Mais do que domínio dessas técnicas, é entender o que se lê e escrever o que se entende. Em suma, é comunicar-se graficamente.

A alfabetização, ainda segundo Freire (1967), implica “não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial coisas mortas ou semimortas mas numa atitude de criação e recriação. Implica uma auto formação de que possa resultar de uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza” (p.110).

Mais à frente reforça a ideia sublinhando que: “a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador”(Freire, p. 111).

Mesmo correndo o risco de simplisticamente se parecer esquemático ou simétrico, pode dizer-se que, no primeiro caso, os educandos jamais são chamados a pensar criticamente os condicionamentos dos seus próprios pensamentos e a refletir sobre a razão de ser de sua própria situação, ou fazer uma nova “leitura” da realidade que lhes é apresentada como algo que se lhes impõe e por isso lhes resta apenas melhorarem e adaptarem-se ao pensamento dominante. O conhecimento é algo que deve ser assimilado e não feito e refundado. O analfabetismo é uma erva daninha, uma enfermidade, daí que se identifique como algo a erradicar e a esconder.

Neste contexto, enquanto “oprimidos e proibidos” de existir, os analfabetos mantêm o estatuto de “objetos” do processo da aprendizagem da leitura e da escrita. São meros convidados a tomar consciência do conhecimento anterior que suas práticas de vida lhes forneceu, naturalmente limitado.

Numa visão revolucionária, historicamente relevante, impunha-se que os alfabetizados percebessem e aprofundassem a percepção de que fundamental mesmo era fazer história e através da alfabetização serem “feitos ou refeitos” e não saber “ler histórias”.

Ainda concordando com Paulo Freire (1978), a aprendizagem da escrita e da leitura, como um ato verdadeiramente criador, deve envolver, a compreensão crítica da realidade. Os conhecimentos que os alfabetizados acumularam ao longo da vida analisados criativa e criticamente no contexto social em que se desenvolveram abrem as portas a novos conhecimentos, ultrapassando os limites anteriores permitindo desmistificar as falsas interpretações e razões fundadoras dos equívocos e falsas representações.

Por isso, a alfabetização de adultos deve classificar-se como introdução ao esforço de sistematizar os conhecimentos que trabalhadores rurais e urbanos alcançaram na sequência das suas atividades práticas por via das finalidades que prosseguiam. A sistematização aprofundar-se-á nas etapas que se seguem à alfabetização.

No tocante a alfabetização podemos aqui destacar na carta de Paulo Freire à Guiné Bissau, o projeto de Alfabetização de adultos das FARP, lançado pelo comissário Júlio de Carvalho, que visava a alfabetização dos seus militares.

O projeto previa três momentos ligados entre si. O primeiro, o de um intenso esforço de alfabetização através do qual, tão rapidamente quanto possível, se buscava superar o problema do analfabetismo entre os militares, na zona de Bissau. No segundo, e em simultâneo com a pós-alfabetização de Bissau em que se projetava o aprofundamento diversificado das matérias tratadas no primeiro, se estenderia a alfabetização às unidades militares de todo o país. No terceiro, finalmente, as FARP, “transbordando-se a si mesmas”, replicariam as ações junto da população civil. Este “transbordamento” se daria ora através de militares da FARP que, embora desmobilizados e incorporados nas atividades produtivas, continuariam a elas ligados, ora por meio daqueles que, no ativo, dariam sua contribuição às tarefas de mobilização e de alfabetização de adultos e civis (Freire, 1978).

Freire (1978) reposicionando a questão temporalmente deve dizer-se que a alfabetização de adultos, contava com duas iniciativas básicas. A primeira ligada às

Forças Armadas do Povo, FARP, e a outra ao Comissariado para a Educação que já criara o seu Departamento de Educação de Adultos. O objetivo comum, respeitadas certas especificidades de cada uma dessas iniciativas, era para a unificação dos esforços, indispensável à eficiência do Programa Nacional. É interessante salientar que, tanto na perspectiva das FARP, quer do Comissariado de Educação, a alfabetização era tomada como um ato político, em cujo processo os alfabetizados se envolvem com a ajuda dos animadores alfabetizados enquanto militantes, ambos, na aprendizagem crítica da leitura e da escrita e não na memorização mecânica de sílabas, palavras e frases que lhes fossem postas à frente ou doadas como uma dádiva.

Os resultados alcançados após o período da pós-alfabetização que se iniciou nos quartéis de Bissau, permitem-nos afirmar que neles já não há, praticamente, analfabetos. No resto do país a alfabetização atinge a 80% dos militantes das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (Freire, 1978).

A alfabetização, na nossa humilde opinião e prática de ensino, deve seguir um modelo e método pedagógico adequado à realidade social e contexto de cada indivíduo e cada comunidade. Por outras palavras, os educadores devem consciencializar-se que cada sociedade tem as suas particularidades e diversidades locais e étnicas, para além das linguísticas, económicas, educativas e culturais. Uma sociedade precisa ser guiada e orientada para e pela educação.

Para Freire (1970) não há homens absolutamente incultos. Cada homem tem uma base, por muito pequena que seja, de matriz cultural e histórica que o enquadra e ajuda na definição da sua opinião dentro do grupo social em que está integrado. É esta base cultural que carece de ser aumentada e melhorada pela aquisição de novas regras de conduta social por forma a tornar a vida social contemporânea possível, objetivo só alcançável através da Educação.

Um bom nível de educação carece de um bom nível de pedagogia educacional e disponibilidade de boas condições infraestruturais e didáticas, tanto para os educadores como para os educandos. Ensinar, ato nobre e de grande repercussão na vida dos educandos, pressupõe um espírito aberto para aceitar o que é novo mesmo que não imediatamente assimilável e integrado na nossa base de dados pessoal. Algumas verdades tidas por eternas e indesmentíveis muitas vezes são apenas circunstanciais e historicamente datadas. Por esta razão é possível depararmos com

conflitos e riscos de incompreensão. Algumas vezes o conflito gera-se com os educandos menos adaptáveis a novas ideias e práticas. Aí se deve centrar a especial atenção e cuidado do educador para que a escola seja integrativa e não discriminatória ou exclusiva.

Segundo Paulo Freire (1967) ser analfabeto não foi sempre visto como fator de exclusão, pois era entendida como contribuição dessa pessoa para avanço da sociedade noutros domínios ou práticas de sobrevivência grupal. Porém, perante os avanços sociais e económicos deste mundo globalizado atual, a questão de analfabetismo passou a ter lugar nas agendas, nas discussões, nas reuniões regionais e mundiais, constituindo entrave ao progresso das nações.

Dando por certo que a formação de base ideológica de um indivíduo está intimamente ligada a sua base cultural, hoje, um cidadão consciente é aquele que se encontra capacitado para conhecer os seus direitos e deveres, no seu enquadramento equilibrado o que só se alcança através da educação moderna. Ligada a esta temática, mercê da globalização mundial, os novos desafios que os avanços tecnológicos trazem para a ordem do dia, já desencadearam novas formas de analfabetismo lançando uma mancha discriminatória entre os nativos digitais e a “velha guarda” dos alfabetizados de papel e lápis. Estão pois lançados novos desafios.

2. Aprendizagem ao Longo da Vida

O caráter permanente da alfabetização remete-nos para a aprendizagem ao longo da vida. Sobre a educação ao longo da vida, Aníbal (2013), citando a conferência da UNESCO, fala da progressiva valorização deste tipo de aprendizagem em detrimento da educação de adultos, passando esta a ser considerada como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem. O mesmo autor cita Barros (2011: 189) e refere os conceitos de educação permanente (*lifelong education*) e a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

Pires (2002) afirma que a fronteira entre os domínios da educação e da formação (anteriormente circunscrito ao domínio profissional), é cada vez mais difícil de estabelecer já que os dois conceitos ganham agora uma dimensão comum na perspectiva das instituições. Ao longo dos tempos, o conceito de aprendizagem surge

como resultado da assimilação de informações que são transmitidas (Bourassa et al, 1998 citado em Pires 2002). Vários autores, no entanto, defendem que a aprendizagem não se resume à mera aquisição de informações, comportamentos, conhecimentos e atitudes, mas sofre sim influências interna ou externas, decorrentes da interação entre a pessoa e o seu meio social (Pires 2002).

Alves (2010) procura analisar a *Aprendizagem ao longo da Vida* (ALV) no contexto das políticas educativas europeias, referindo a existência de “riscos subjacentes à promoção de políticas educativas centradas na ALV a individualização, o economicismo e ainda a acentuação das desigualdades sociais, p. 20”. Para a autora, corremos o risco de a educação se tornar num campo em que se investe visando apenas benefícios económicos individuais e coletivos, sendo esta responsabilidade de cada sujeito e não das organizações, acentuando assim as desigualdades sociais. Afirmam também que “será precoce afirmar que, no momento presente, a ideia de ALV já se traduziu numa mudança educativa paradigmática no sentido *khuniano* do termo, mas importa considerar a possibilidade de que este tipo de mudança se venha a verificar no futuro” (p. 21-22).

A UNESCO no seu tratado de 2015, veio reafirmar a importância da aprendizagem e da educação de adultos, uma vez que esse processo é essencial e compreende todas as formas de educação: aprendizagem formal, não formal e informal. Para isso é de todo relevante que a aprendizagem ao longo da vida seja assegurada a todos os adultos, proporcionando-lhes melhor qualidade de vida em sociedade e inserção no mercado de trabalho. É através da educação que os adultos desenvolvem e enriquecem suas habilidades e capacidades multiplicando-as e melhorando o seu desempenho sejam natas ou aprendidas, tornando-os mais capazes para o desempenho das respectivas funções.

A aprendizagem e a educação de adultos constituem dois alicerces importantes para o viver social e a integração comunitária seja nas pequenas comunidades rurais ou nos centros urbanos de maior escala e dimensão. A aprendizagem ao longo da vida permite revitalizar e melhorar as dinâmicas familiares e o ambiente nas relações que se estabelecem nos locais de trabalho. Sendo uma meta a prosseguir em geral a aprendizagem ao longo da vida ganha especial relevância nas situações de adultos ou

jovens marginalizados ou vivendo em situação de desfavorecimento cultural ou econômico.

A aprendizagem do homem é um processo contínuo e a educação está assente em quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Unesco, 2010, p.31).

Aprender a conhecer, significa que combinando uma cultura geral, tão ampla quanto possível, com a possibilidade concreta de estudar, em profundidade, um número mais reduzido de assuntos, se obtêm ganhos e benefícios que só a educação contínua propiciam. Por outras palavras é necessário aprender a aprender.

Aprender a fazer, no sentido de que tanto como adquirir as qualificações académicas é necessário adquirir uma qualificação profissional, que torna a pessoa mais apta a enfrentar as numerosas e diversificadas situações de trabalho solitário ou integrado em equipas amplas ou reduzidas. Além disso, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que hoje são oferecidas aos jovens e adolescentes, seja por iniciativa individual ou na sequência do planos e programas locais ou nacionais, incrementam este pilar da educação formal, mercê do desenvolvimento do ensino em ambiente de trabalho.

Aprender a conviver, visa o desenvolvimento da compreensão do outro e a perceção das diversas interdependências em que nos encontramos, realizando projetos comuns e preparando os educandos a gerir conflitos, respeitando valores como o pluralismo, a compreensão mútua e a paz.

Aprender a ser, visa o desenvolvimento da personalidade e a criação de condições de ação com capacidade e autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Nesta perspetiva, a educação deve levar em conta todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidade física e aptidões comunicativas.

Sendo a educação a base de formação do ser humano em sociedade, o adulto necessita de estar em todas as formas de aprendizagem, para desse modo exercer o seu papel social e cultural.

Na esteira de Chagas, (1993), deve considerar-se a *educação formal* como caracterizada pela sua alta estruturação. Desenvolvida no seio de instituições específicas e adequadas aos fins prosseguidos, sejam elas escolas, politécnicos ou

universidades, o aluno segue um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. A *educação não-formal* processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos das mais diversas ordens e natureza, como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito de ensinar ciência a um público heterogéneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável.

Segundo Cardoso e Ferreira (2010), na educação de adultos, valoriza-se a educação nos diversos contextos de aprendizagem, passando a contemplar-se, para além da educação formal, dois outros contextos: a educação não formal, que se define como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal, e a educação informal, que valoriza aquisição e acumulação de conhecimentos em qualquer contexto, através de experiência diária em casa, no trabalho ou no lazer.

Dito da forma mais simples, como Allgarra (2010), a *aprendizagem informal* é o modo não-institucional, não programado, das pessoas aprenderem. É uma nova visão sobre a função de nossa rede pessoal de relacionamentos, valorizada por permitir trocas de conhecimento e aprendizagens diferenciadas. Podemos aprender muito uns com os outros. As pessoas sempre conversaram, desde o início dos tempos, a nossa espécie desenvolveu-se, também, através de conversações quotidianas durante milhares de anos.

Ainda hoje nas empresas as pessoas aprendem a trabalhar muitas vezes de modo informal. Conversando, observando os colegas, errando e acertando ou simplesmente trabalhando com outras pessoas que já conhecem os procedimentos corretos. Conversando é possível criar e partilhar conhecimentos. Conversas livres e frequentes podem gerar novas ideias e projetos inovadores. Conversar mantém-nos ativos e estimulados.

Na secção seguinte, verifica-se a importância da literacia, sugerindo um debate em como desenvolver e adequar os conhecimentos contemporâneos junto das pessoas alfabetizadas já em fase adulta.

3. Literacia

No sentido etimológico, literacia do inglês (*literacy*) significa a capacidade de ler, escrever e interpretar o que é lido. Não temos dúvida em afirmar que a prática da literacia é uma necessidade na vida do homem tanto adulto como criança. Tendo em conta a relevância desse tema, é fundamental entendermos as interpretações que os diversos fazem desse conceito.

Santos (2017) fala sobre o estudo de perspectivas históricas conceitual de literacia na UNESCO. Citando Wagner (2011), refere que a UNESCO tem adotado um modelo de literacia assente em duas vias: uma relacionada com o nível de educação básico, que envolve o acesso das crianças à escola; outra, com programas destinados a jovens e adultos. Ao longo dos anos, e na adoção desses programas, a UNESCO oscilou entre a concepção da literacia como um processo cognitivo assente em habilidades mensuráveis e uma concepção da literacia como algo que permite ao indivíduo a leitura do mundo e da palavra. Segundo o mesmo autor, ao longo da história a UNESCO lançou também com frequência uma abordagem que preconiza a erradicação da “iliteracia”, que surge aqui como algo que deve ser combatido.

Benavente Rosa, Costa e Ávila (1996: 4), definiram literacia como as “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)”. Esta definição remete-nos assim para um paradigma em que cada indivíduo se posiciona num contínuo relacionado com as suas competências e as formas como estas se adequam às exigências sociais, profissionais e pessoais com que este se confronta no quotidiano, mais o que classificá-lo como “analfabeto” ou “alfabetizado”. Assim, literacia demarca-se do conceito de alfabetização já que há níveis de literacias, de capacidades adquiridas, que se distinguem daquelas relacionadas com os níveis de habilitação escolar.

Mais recentemente para Soares (2014), “literacia” é um conceito recente, introduzido há pouco mais de duas décadas, decorrendo da necessidade de caracterizar os comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema a alfabético e ortográfico. Como referido, a importância que as

práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo na vida social e profissional, traduziram-se numa adjectivação da palavra alfabetização como “funcional”, mostrando que alfabetizar não era apenas aprender a ler e a escrever. No entanto, a falta de procedimentos claros de ensinar e de aprendizagem que ampliassem efetivamente o significado do ato de “alfabetizar”, estão na origem da palavra “literacia”, como sendo os comportamentos e práticas de usos da escrita, em situações sociais. O educando é assim mais que um depósito de conhecimentos – o que acontece frequentemente com os indivíduos leem, conhecem o código escrito, mas não são realmente letradas.

Podemos perceber com Kleiman e Mariutti (2005), que o conceito de (literacia) no processo de ensino e aprendizagem, ainda abrange formas distintas de trabalho, sendo usado em várias linhas desde a metalinguística até uma vertente social, por isso ainda não nos é possível definitivamente com elas, utilizar um conceito único para o termo. Para as autoras a literacia pode ser entendida como um elo de ligação entre a oralidade e a escrita, sendo que um adulto letrado não precisa de ser alfabetizado para poder ler e escrever, basta que este desenvolva em si, habilidade de leitura num determinado contexto social, ou seja, poderá ler e escrever, mesmo sem dominar os códigos da escrita, pelo simples facto de vivenciar no seu dia-a-dia acontecimentos e procedimentos de literacia.

Contudo usa-se o termo literacia para diferenciar da alfabetização, já que o primeiro é usado tanto para questões orais como para a prática de uso do código escrito – mesmo que por indivíduos que não saibam ler ou escrever. Assim, mesmo que não dominem o código escrito, os indivíduos podem fazer uso da leitura e da escrita inserida num dado contexto social (idem).

Kleiman e Mariutti (2005) alerta-nos, porém, para o modelo autónomo da literacia. O modelo autónomo coloca a escrita de forma descontextualizada, como um fenómeno interno, sendo o contexto externo – o social – determinante na construção da escrita. A escrita surge assim como potenciador de *apartheid*, já que valoriza a dimensão cognitiva individual e distancia a oralidade da escrita, acreditando que o conhecimento de escrita formal ensinado na escola é capaz de promover o pensamento crítico e abstrato. Encontramos com as autoras um estudo feito na década de 30 veio reforçar o modelo autónomo de literacia. O estudo foi feito como um grupo de pessoas

que frequentou a escola e outro que não frequentou. No entanto, ambos tinham aprendido a escrever: o primeiro grupo aprendeu a escrever na escola, o segundo na família e na igreja. Os investigadores associam apenas a capacidade de abstração e generalização ao grupo escolarizado, afirmando que o desenvolvimento de habilidades cognitivas é consequência da escolarização. As autoras alertam, no entanto, que esta associação entre o desenvolvimento da capacidade cognitiva e a escolarização, promove a segregação do indivíduos em analfabetos e alfabetizados. Os autores da visão autónoma da literacia advogam ainda a diferenciação entre a escrita e a oralidade, sugerindo que na escrita há uma formalidade que não exista na fala – daí que relacionem a aquisição da escrita com maior capacidade de abstração e conscientização.

Para Freire (2009), contudo, alfabetização e literacia não são conceitos dissociados. Para o autor, a leitura possibilita a leitura do Mundo e tem por finalidade inserir o indivíduo num contexto de conhecimento e sabedoria para uma formação de conhecimento. É um verdadeiro ato de estudar e de aprender enquanto ato transformador. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem assim um significado mais abrangente, indo além do domínio escrito e possibilitando uma observação realista dos acontecimentos o que nos capacita para uma leituras diferenciadas do que nos rodeia sem modismos ou opiniões massificadas. Para Gadotti (2010) tentar dissociar os dois conceitos (literacia e alfabetização) poderia, segundo o autor, incorrer na desvalorização de anos de cultura alfabetizadora, reduzindo-a apenas à leitura e à escrita. No entanto, o termo literacia poderá surgir aqui como forma de distinguir uma leitura e escrita básica, tradicional e sem qualidade, para uma leitura crítica e social, que contribui para uma melhor aprendizagem. A educação ocupa assim um lugar central na doutrina de Paulo Freire já que, para ele, “produzir analfabetos é arrancar-lhes a voz de participação, da cidadania e da vida social com dignidade” (Freire, 2005, p. 24).

Neste sentido de capacitação e de promoção de uma cidadania mais crítica e digna, Benavente, et al. (1996) referem que o conhecimento das competências reais de leitura, escrita e cálculo da população adulta tem vindo a constituir-se como uma das preocupações de organizações como a UNESCO, a OCDE e a EU. Assim, as

exigências da sociedade moderna vieram colocar novos problemas e novos desafios na promoção da alfabetização e literacia de adultos.

Para Martins, Costa e Ramalho (2000) a população adulta pode frequentar só o 1º ciclo, o 1º e o 2º, o secundário ou mesmo o ensino superior: o que realmente importa é a capacidade que esses indivíduos têm para ler, escrever e compreender qualquer texto escrito em qualquer situação da vida adulta – seja na sua dimensão pessoal, social ou profissional. Porém Lahire (1998) refere que é necessário que os alunos, para além do nível básico de leitura e escrita ensinado na escola, desenvolvam capacidades especializadas em vários tipos de texto (como sendo a prosa, a poesia, artigos de jornais e revistas ou gráficos, mapas e tabelas, em suportes variados – desde o papel à televisão). É precisamente esta concepção do saber ler e escrever, como é ensinado e entendido na escola, que está em causa quando falamos de “literacia”.

Assim, a educação de adultos configura um espaço de introdução e desenvolvimento de competências de literacia. Melhorando o seu nível no âmbito da educação de adultos garantem-se novos hábitos e práticas de leitura e pensamento crítico na família.

Denota-se então a necessidade da conexão entre a alfabetização e a literacia, que corresponde ao uso competente das capacidades de leitura e escrita nas práticas e interações sociais.

É de notar ainda que, por meio da leitura dos textos e das nossas observações diretas, constatamos que depende muito das condições e competências profissionais de quem alfabetiza, ou seja o educador, o sucesso e valorização dos educandos, quando nas escolas se sobrevaloriza ainda a alfabetização formal, em si própria, considerando-a como única prática de aprendizagem, distanciando-se deste modo das novas realidades, mantendo em uso o seu modelo tradicional de prosseguimento e busca de novos graus de literacia.

CAPÍTULO 2
OBJETIVOS E METODOLOGIA

2. Objetivos e metodologias

2.1 Objetivos

- Objetivo Geral

Estudar o analfabetismo no setor de *Madina de Boé* e desenvolver um projeto de alfabetização.

- Objetivos Específicos

- 1) Contribuir para a redução de analfabetismo no setor de *Madina de Boé*.
- 2) Motivar as pessoas iletradas de forma a interessarem-se pela escola no sentido de promover a educação básica.
- 3) Promover as dinâmicas e criar os meios básicos necessários para o processo de alfabetização no referido setor.
- 4) Promover a capacitação das pessoas alfabetizadas, com este projeto, no setor de *Madina de Boé* e incentivá-las de forma a manter a sua continuidade.

2.2 Questão inicial

De forma a responder aos objetivos definidos elaborou-se a seguinte questão de partida:

Qual é o nível de analfabetismo no setor de *Madina de Boé* e como implementar um projeto de alfabetização?

2.3 Questões orientadoras

- 1) Quem é que não vai à escola?
- 2) Porque é que não vai à escola?
- 3) Nunca teve acesso à escola?
- 4) Agora têm vontade de ir à escola?
- 5) Como se sentem no meio das pessoas alfabetas?
- 6) Quantas pessoas irão ser possível alfabetizar em *Madina de boé*?

2.4 Dispositivo metodológico

Este trabalho, em termos metodológicos tem um carácter misto na medida em que recorre a metodologias de natureza qualitativa e quantitativa.

A metodologia qualitativa é comumente definida como o conjunto de procedimentos metodológicos aplicados quando se pretende a descrição dos fenómenos e a sua respetiva explicação, ou fornecimentos de elementos para a sua compreensão. Assenta no processo indutivo, ou seja, parte da observação do fenómeno; o indicador é a natureza empírica. A partir daí constroem-se novos conceitos e novas hipóteses (parte, pois do particular para o geral). Aplicam-se, essencialmente, nos estudos sobre sociedades globais, relações individuo-sociedade e vice-versa, comunidades, instituições, (Pocinho, 2012).

A metodologia quantitativa é um conjunto de métodos que apela para procedimentos matemáticos, mesmo no estudo dos fenómenos sociais e humanos, cujo objetivo primordial é a medição de tais fenómenos. É um processo de inquirição para a compreensão de um problema, enquadrado por uma teoria composta de variáveis, tendo em vista determinar se para um dado nível de probabilidade, podem os dados ser generalizados (Pocinho, 2012).

2.4.1 Instrumentos de recolha de dados

“Observar, perguntar e ler são as três ações fundamentais que estão na base das técnicas de recolha de dados” (Moreira, 2007, p.153).

- Pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa documental é uma técnica que nos permite conhecer a importância e a profundidade do tema tratado e também orienta-nos a desenvolver o trabalho.

Para fundamentar o trabalho do ponto de vista do enquadramento teórico, para caracterizar o contexto e para obter informação acerca do meio onde se desenvolveu o

estudo recorreu-se a diversa documentação tal como: livros, artigos científicos, documentos escritos, fotografias, obtidos através de pesquisa em bibliotecas convencionais e on-line.

- Observação participante e conversas informais

A observação participante pressupõe a aceitação da presença do investigador na participação da vida social do grupo ou comunidade com o objetivo de confirmar a coerência das informações obtidas através de outras técnicas e fontes e conduzi-lo a uma acção social integrada. (Carmo e Ferreira, 1998).

A função da observação é, assim, um método para recolher informação sobre o objeto de estudo tendo em vista os comportamentos observáveis no momento presente, tendo como referencial um quadro teórico em função da problemática evidenciada, para depois ser interpretado dentro desse enquadramento e modelo de análise.

As conversas informais que decorrem da observação participante permitiram aprofundar a observação no sentido de caracterizar e perceber os comportamentos, necessidades, os seus sentimentos de afeto e as suas experiências.

- Diário de bordo

A informação obtida através da observação participante e das conversas informais foram registadas num diário de bordo.

Este instrumento revela-se como uma ajuda preciosa para o investigador uma vez que se torna um importante auxiliar de memória para não perder elementos valiosos, já que vão sendo escritos por ordem cronológica, todas as hipóteses, procedimentos, resultados observados ou acontecimentos relevantes que decorreram no processo de pesquisa (Carmo e Ferreira, 1998).

- Inquérito por questionário.

O inquérito por questionário ministrado no presente estudo teve como objetivo fazer uma caracterização do ponto de vista socio-demográfico da população da amostra com a qual se ia trabalhar no projeto de alfabetização a desenvolver em Madina do Boé.

Inquérito por questionário, é uma estratégia de recolha de informações estruturadas perguntando diretamente e de modo uniforme às pessoas implicadas nos fenómenos sociais estudados, que abarque situações muito diversas (inquéritos, sondagens políticas, estudos de mercado, censos, etc.) mas nela está sempre presente um procedimento padronizado de questionário. Assenta, claro, no pressuposto de que o comportamento verbal é uma fonte de informação fiável da realidade social (Moreira, 2007, pp.231).

O inquérito foi aplicado a 71 pessoas. A amostra é não-probabilística por conveniência uma vez que se destinou a pessoas que se manifestaram disponíveis para participar.

2.4.2 Instrumentos de análise de dados

-- Análise bibliográfica e documental.

A bibliografia e documentação que serviram de base ao estudo foram objeto de análise bibliográfica e documental.

- Análise de conteúdo.

Conforme (Morais, 1999) como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação.

Os procedimentos aqui utilizados, para o tratamento da informação recolhida nas conversas informais e registadas no diário de bordo foram a análise de conteúdo simplificada.

-- *Análise estatística*

Para o tratamento da informação recolhida através do inquérito por questionário, aplicado, como referido, a uma amostra de 71 pessoas, recorreu-se a uma análise estatística efetuada no programa Excel, sendo apresentada sob a forma de gráficos e tabelas.

CAPÍTULO 3
CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Abrange uma área de 9.150 km² superfície, tornando-se a maior região administrativa da Guiné-Bissau.

A Região de Gabu tem 5 setores que são: Boé, Gabu, Pirada, Pitchi e Sonaco.

Madina do Boé é um setor que se situa na zona Sudeste da Guiné-Bissau, a sul de Gabu (antiga Nova Lamego) é uma das regiões mais pobres de todo país, e com 10 878 de população habitante.

Factos relevantes ocorridos nesta região:

- Retirada do exército português no início de Fevereiro de 1969 (retirada essa, conhecida por Desastre do *Chetche*, que provocou a morte de 47 militares portugueses ao atravessar o Rio *Corubal*).

- Realização em Julho de 1973 em *Fulamor* (na zona Oriental de *Madina do Boé*), do 2º Congresso do PAIGC ou PAIGCV (Partido Africano pela Independência da Guiné e Cabo-Verde).

- Em 24 de Setembro de 1973 foi Proclamada a Independência Unilateral da Guiné-Bissau pelo PAIGC e Luís Cabral eleito Presidente do Conselho de Estado.

CAPÍTULO 4
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4. Apresentação e discussão de resultados

Apresentam-se, de seguida, os resultados deste projeto, começando pela apresentação da proposta de ação, seguindo-se o questionário, de caracterizações sócio-demográfica e, por último, as fases de desenvolvimento do projeto.

4.1 Proposta de Ação

No que respeita à ação, este projeto foi direcionado para os habitantes do setor de Madina de Boé, com objetivo de tentar perceber o nível de analfabetismo local, uma vez que este setor foi duramente castigado pela luta de libertação/independência nacional. A alta taxa de analfabetismo no referido setor está intimamente ligada à luta pela descolonização, isto é, grande parte da guerra aconteceu neste local.

O Processo da luta armada deixou serios vestígios em Madina de Boé e, estas consequências fizeram-se sentir até aos dias de hoje. Há muita dificuldade em termos de acesso (infraestruturas inadequadas) e isso levou ao isolamento para com as restantes regiões do país. Estes são os fatores que motivaram a escolha deste local para a realização deste estudo académico.

Neste estudo propõe-se o seguinte: primeiro saber o nível de aprendizagem das pessoas analfabetas, saber o nível e a capacidade da leitura e da escrita (capacidade de assimilação e da interpretação) e explicar a importância de saber ler e escrever nos dias de hoje. No primeiro contacto com os potenciais participantes, verificou-se grande índice de desmotivação em relação à aprendizagem. Contudo, esse desinteresse difere de pessoa para pessoa. Assim, pretende-se, com este projeto, motivar aquelas pessoas desinteressadas ou desmotivadas de modo a interessarem-se pelo conhecimento da leitura e da escrita. Depois do primeiro encontro com os participantes, seguidamente reuniu-se com aquelas pessoas desmotivadas e foi-lhes explicado a importância e o valor dos conhecimentos escolares nos tempos de hoje. Os indivíduos desmotivados alegaram falta de condições e de apoios das autoridades. Porém mesmo com as dificuldades que se encontram decidaram abraçar este projeto.

Procurou-se um espaço na escola pública, para proporcionar um ambiente de

aprendizagem adequado para aquelas que não têm acesso/condições de irem à escola poderem adquirir o conhecimento. No começo de atividades verificou-se a barreira de comunicação entre nós (transmissor e recetor), esta condicionante levou à procura de uma pessoa que serviu de interprete entre português, *crioulo* e *fula* (as duas últimas línguas são locais) durante todo o desenvolvimento do projeto.

4.2 Análise do inquérito por questionário de caracterização socio-demográfica

No inquérito por questionário efetuado em Madina do Boé, foram inquiridas 71 pessoas. Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos ilustrados por gráficos e tabelas. Para todos os indicadores foi estabelecida uma relação com a idade dos inquiridos.

4.2.1 Idade dos Inquiridos

Relativamente à idade dos inquiridos em Madina de Boé, estas variam entre os 15 e os 70 anos. Sendo que os grupos etários mais representativos são os grupos 15-25, com 16 indivíduos representando, 22,5% e 26-36 com 18 indivíduos representando 25,3%. No seu conjunto, estes dois grupos etários representam quase metade da amostra. No grupo dos mais velhos, 70 e mais anos, há apenas um indivíduo representando 1,4%.

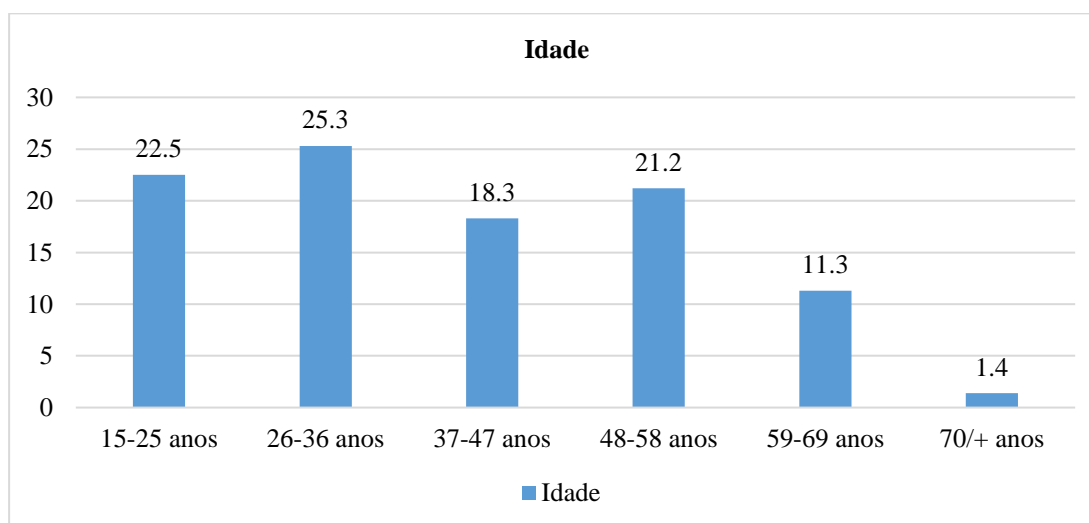


Gráfico 1-Idade

4.2.2 Sexo dos entrevistados

O gráfico 01 refere-se ao sexo dos entrevistados. Constata-se que a maioria dos inquiridos são do sexo feminino, o que representa (69,0%) e os do sexo masculino corresponde 31,0% do total dos entrevistados, ou seja, o sexo feminino corresponde a mais de dois terços.

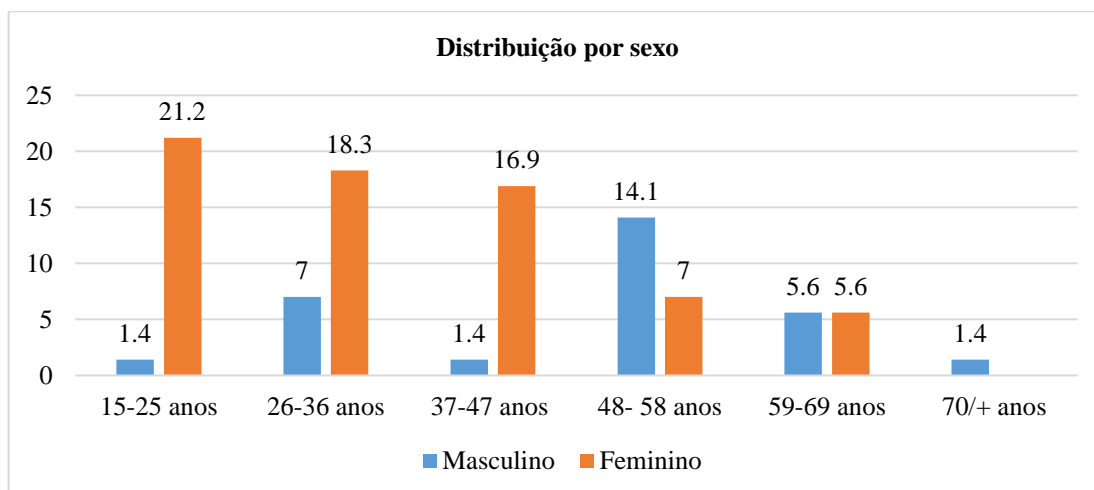


Gráfico 2- Distribuição por sexo

Relativamente à relação com a idade a distribuição por sexo demonstrada na tabela1, a faixa etária 15-25 anos revela maior predominância em relação aos demais grupos etários. Verifica-se ainda que o sexo feminino prevalece nos três primeiros grupos etários. A partir do grupo etário 48-58 há uma predominância do sexo masculino. No total verifica-se que o sexo feminino representa mais do dobro do sexo masculino.

Tabela 1- Distribuição por sexo

Idade	Masculino	Feminino
15-25	1	15
26-36	5	13
37-47	1	12
48-58	10	5
59-69	4	4

70 e mais	1	0
Total	22	49

4.2.3 Estado civil

A partir dos resultados que se indicam infra, pode considerar-se que 84,6% dos entrevistados se apresentam e consideram casados, apenas 4,2% são solteiros e 11,2% são viúvos. Dizemos que se “consideram” casados porque localmente a visão do que é o casamento não é tão formal e certificada como na Europa em geral e em Portugal. Muitos se poderiam considerar meras uniões de facto que os costumes ou as práticas religiosas validam e promovem.

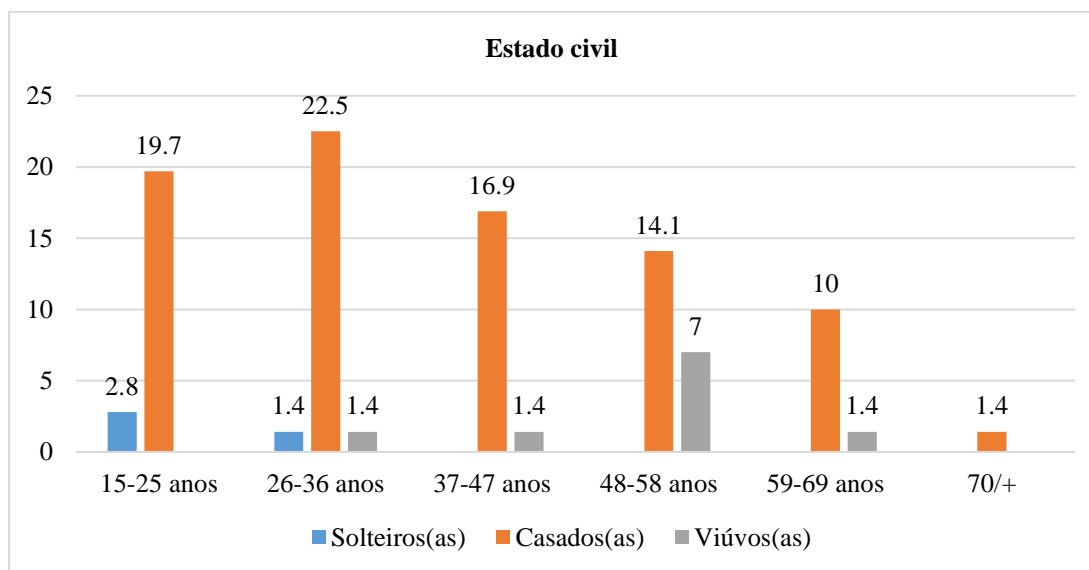


Gráfico 3- Estado civil

Vale a pena atentar na relação entre o estado civil e a idade (tabela 2) onde se evidencia que dos 71 inquiridos, apenas (2) se apresentam como solteiros na faixa etária entre os 15-25 anos de idade e apenas (1) entre 26-36 anos. Os demais inquiridos consideram-se casados ou são viúvos. A explicação para estes dados está no facto que já se explicitou supra e do costume de casarem os filhos ainda quando são de menor idade, por questões de luta demográfica por uma supremacia religiosa e étnico/tribal

no país. Nas zonas interiores e menos desenvolvidas os pais sentem-se ainda obrigados a “dar” os filhos ou as filhas para casamento antes dos 15 anos.

Tabela 2- Estado civil

Idade	Solteiros(as)	Casados(as)	Viúvos(as)
15-25	2	14	0
26-36	1	16	1
37-47	0	12	1
48-58	0	10	5
59-69	0	7	1
70/+	0	1	0
Total	3	60	8

4.2.4 Profissão

Do quadro de profissões propostas, constante no anexo (A), apenas se mencionam no gráfico as que efetivamente obtiveram algumas respostas positivas.

Através da leitura do gráfico 4 pode concluir-se que o perfil dos entrevistados em relação à sua função ou ocupação profissionais corresponde ao que genericamente se pensa do continente africano no seu conjunto, virado principalmente para a produção agrícola e agropecuária, longe ainda dos padrões industriais de outras latitudes. Assim temos que dos respondentes ao nosso inquérito 91,4%, se consideram lavradores, os ligados ao comércio, autodenominam-se vendedores e representam 7,0%, e são da área dos serviços segurança apenas com 1,4%.

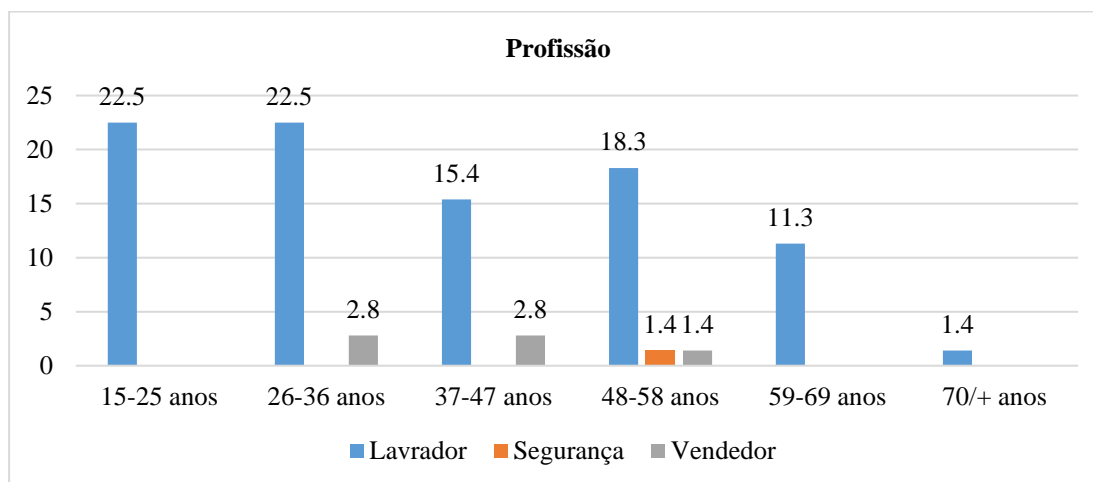


Gráfico 4 - Profissão dos inquiridos

Cruzando os dados das profissões partilhadas e respondidas com as respetivas idades verifica-se que o grupo mais representativo, o dos lavradores, têm idades entre o escalão dos 15-25 e o de 26-36. Esta simples constatação explica as razões profundas da forte emigração para a Europa e outros destinos: não há saída profissional para os jovens que não passe pela agricultura como meio único de obter alguns meios de sobrevivência. Sendo a escolaridade diminuta e a formação profissional quase inexistente, a diversificação e ampliação das actividades económicas não acontecem. Muitos perguntam-se sobre a razão de ser de as pescas, mar não falta, ocuparem tão pouca gente como atividade diária. As infraestruturas portuárias e rede de frio, por exemplo, não existem para além dos hábitos de consumo serem escassos e pouco valorizado o pescado pelo que não é rentável pela sua pequena escala.

Tabela 3- Profissão dos inquiridos

Idade	Lavrador	Segurança	Vendedor
15-25	16	0	0
26-36	16	0	2
37-47	11	0	2
48-58	13	1	1
59-69	8	0	0
70/+	1	0	0
Total	65	1	5

4.2.5 Tempo na profissão

Conforme o gráfico seguinte indica verifica-se uma grande predominância dos trabalhadores/as que ocupam as suas funções há mais de dez anos (+ 10 anos), o que corresponde 57,7%.

Os demais patamares ou escalões propostos, indicam que são 22,5% os que estão na mesma atividade entre 3 a 5 anos, 14,1% fazem-no entre 5 a 10 anos e os que estão na mesma ocupação ou profissão entre 1 a 3 anos são no 5,6%.

Apenas os de menos de 1 ano no trabalho que não alcançam qualquer percentual nesta análise.

Uma explicação possível decorrente da leitura do quadro é que não havendo identificado qualquer fator que se possa chamar “elevador social” quem nasce na agricultura vive e morre na agricultura.

Assim, podemos afirmar que só a Educação e o Ensino podem vir a constituir esses instrumentos de catalisação do desenvolvimento humano, social e económico.

Porém, como só é possível chegar às crianças educando e instruindo os respetivos pais, a tarefa não é fácil e a estrada reta. Daí a paixão pelo tema da educação de adultos e ao longo da vida. Alfabetizar apenas, no conceito simples do saber ler, escrever e contar não chegam para o meu país e região continental.

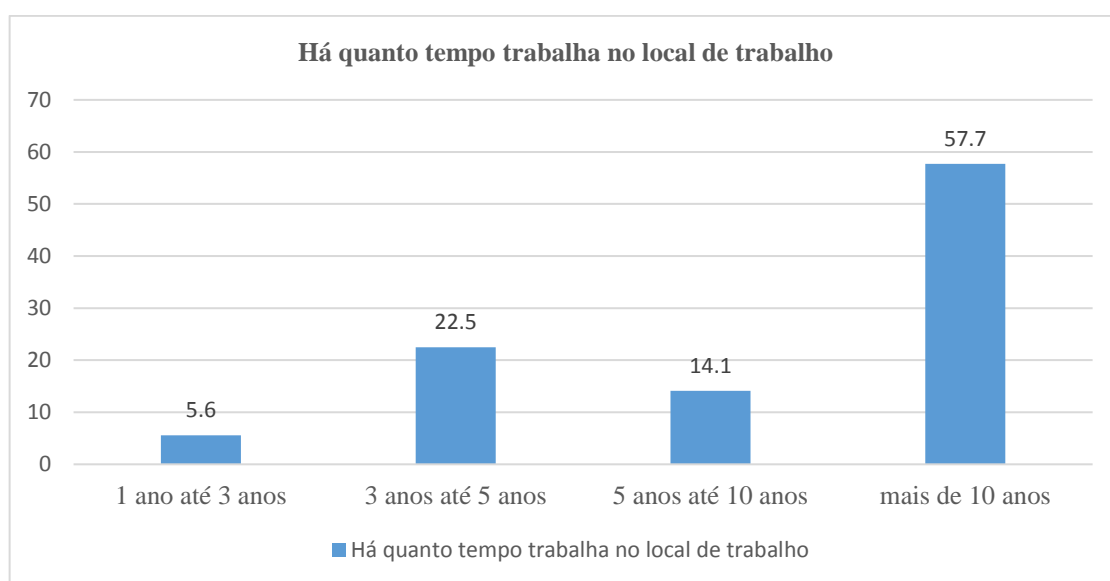


Gráfico 5 - Tempo que fez no seu local de trabalho

Em concordância com o gráfico 5, evidencia-se que é na faixa etária entre 59-69 anos que está a maioria dos respondentes. Por outro lado, verifica-se que neste intervalo etário, os adultos inquiridos que têm uma significativa permanência no trabalho de mais de 10 anos. A profissão de Lavrador é quase única função económica disponível no local onde vivem e é tudo o que podem fazer para obter o algo que sustentará a família durante todo o ano. É de referir que entre os inquiridos, nenhum deles apresenta tempo inferior a um ano na função de trabalho como consta como opção de escolha no questionário do anexo (1).

Tabela 4- Tempo na função

Idade	1 ano até 3 anos	3 anos até 5anos	5 anos até 10 anos	Mais de 10 anos
15-25	4	10	1	1
26-36	0	4	7	7
37-47	0	1	1	11
48-58	0	1	1	13
59-69	0	0	0	8
70/+	0	0	0	1
Total	4	16	16	41

4.2.6 Nível de escolaridade

A partir dos resultados apresentados no gráfico 6, pode-se verificar que, quanto ao nível da escolaridade, mais de 64,8% dos entrevistados são analfabetos, enquanto que 35,2% são alfabetizados, sendo o maior índice apresentado na faixa etária entre os 48-58 anos de idade com (16,9%). Contudo, observamos que, na implementação do projeto algumas das pessoas alfabetizadas decidiram participar, para aprender mais e, apresentaram algumas dificuldades em relação à compreensão da leitura e da escrita.

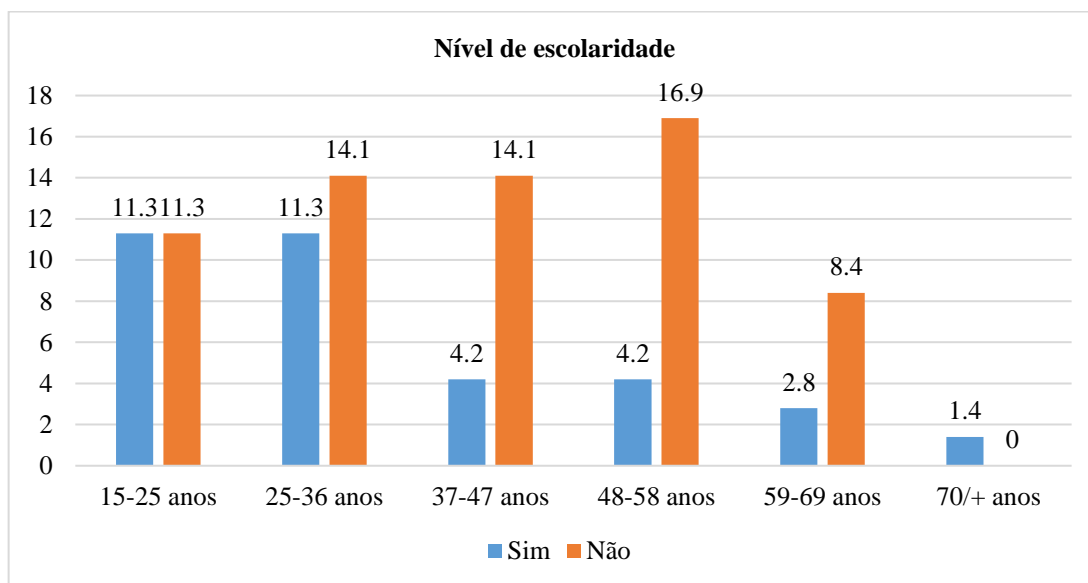


Gráfico 6- Nível de escolaridade

Na relação da escolaridade com os grupos etários, é a partir do grupo etário, 37-47 que se verifica uma maior disparidade entre os alfabetos e analfabetos, sendo a diferença mais significativa no grupo etário entre os 48-58 anos é a mais representativa em relação às demais relativamente aos conhecimentos básicos.

Os factos verificados acima, ao identificarem os mais velhos como os menos escolarizados remetem para uma época passada em que ainda menos pessoas iam à escola que nos dias de hoje.

Os baixos níveis de escolaridade, em geral, podem relacionar-se com as condições gerais do país, neste domínio, mas possivelmente também com as características desta região, onde se inserem o desinteresse dos pais por pela escolarização dos filhos, a necessidade de providenciar alimento para toda a família e o relativo abandono dos governantes dos projetos de alfabetização que as constantes lutas internas pelo poder fizeram esquecer estes problemas do país principalmente em Madina de Boe.

Tabela 5- Nível de escolaridade

Idade	Sim	Não
15-25	8	8
26-36	8	10
37-47	3	10
48-58	3	12
59-69	2	6
70/+	1	0
Total	25	46

4.2.7 Acesso à escola

O gráfico a seguir demonstra o nível de acesso à escola das pessoas entrevistadas em Madina de Boé. Os resultados indicam que 50,7% dos entrevistados afirmaram que nunca ter tido acesso a escola. Enquanto que 49,3% declararam terem tido acesso à escola sem o aproveitamento. Portanto, verifica-se que praticamente metade dos inquiridos não teve oportunidade de frequentar a escola.

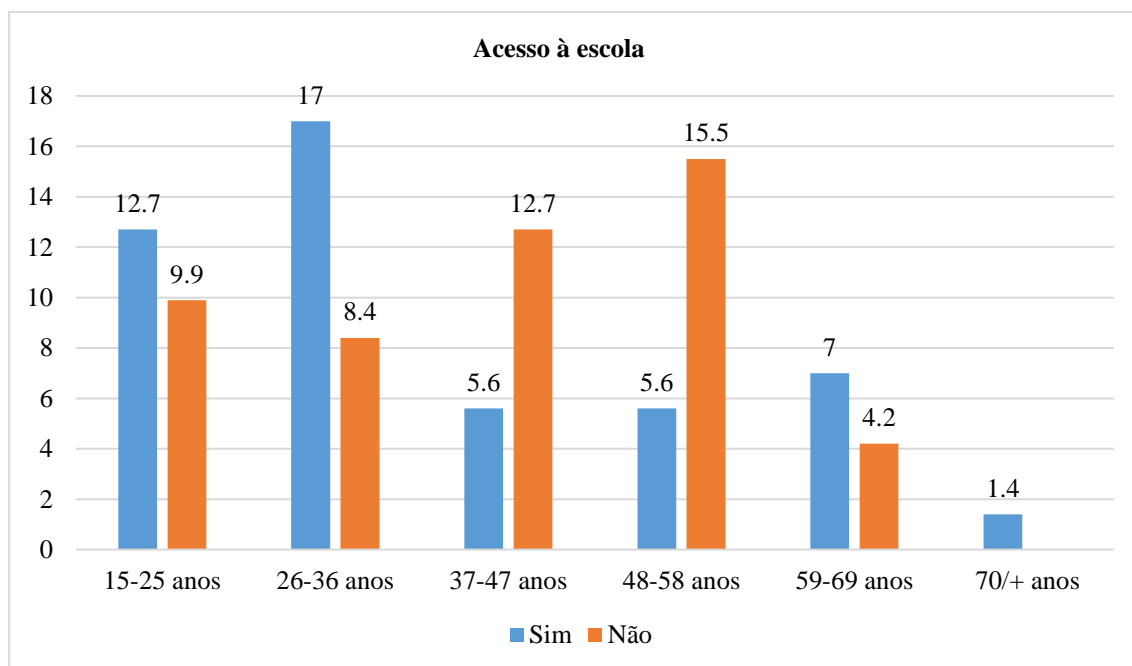


Gráfico 7- Acesso à escola

Podemos verificar na tabela infra a grande disparidade entre os diversos grupos etários no que respeita à possibilidade de terem frequentado a escola. Vale a pena mencionar decorrente do contacto com os participantes, houve alguns que mesmo tendo acesso à escola, alguns, por motivo culturais e/ou económicos entraram no abandono.

Tabela 6- Acesso à escola

Idade	Sim	Não
15-25	9	7
26-36	12	6
37-47	4	9
48-58	4	11
59-69	5	3
70/+	1	0
Total	35	36

4.2.8 Vontade de ir à escola

Apresenta-se a seguir o gráfico que revela a vontade e interesse dos entrevistados em relação a escola: percebe-se que boa parte da população manifesta vivo interesse em frequentar a escola, o que representa 67,6% sendo que ainda 32,4% não manifesta qualquer vontade e curiosidade no conhecimento escolar.

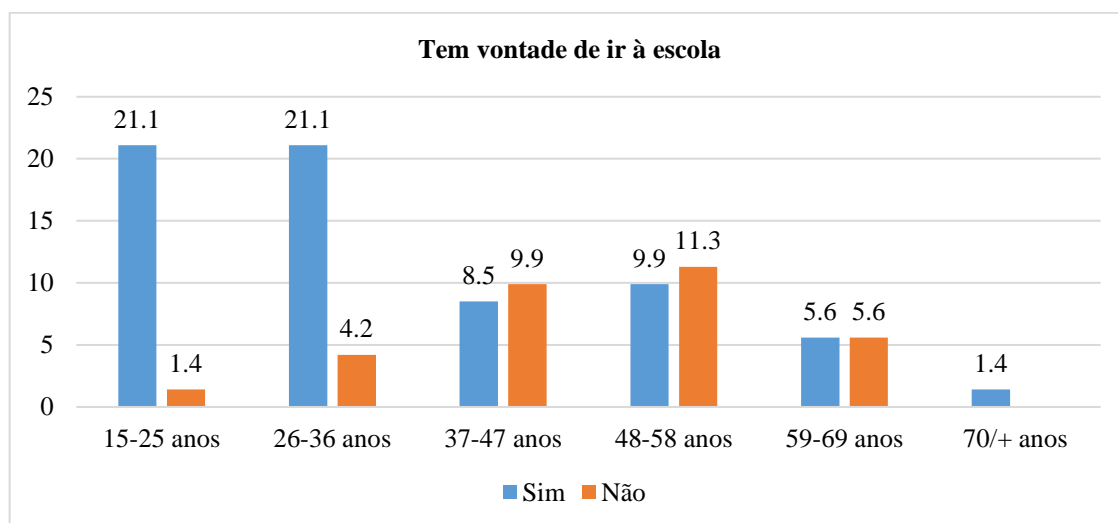


Gráfico 8- Vontade de ir à escola

Na tabela a seguir, é fácil concluir que na faixa etária do intervalo entre 15-25 e 26-36, é patente e significativo um maior interesse, em relação a todos os demais, na frequência escolar.

Tabela 7-Vontade de ir à escola

Idade	Sim	Não
15-25	15	1
26-36	15	3
37-47	6	7
48-58	7	8
59-69	4	4
70/+	11	0
Total	48	26

4.2.9 Convívio com pessoas alfabetizadas

Observa-se que mais da metade dos entrevistados declaram-se que ficam muito insatisfeitos no meio das pessoas alfabetizadas o que corresponde 67,7%. Por outro lado, 28,1% declaram-se insatisfeitas, e apenas se declaram satisfeitas 2,8% e muito satisfeita 1,4%.

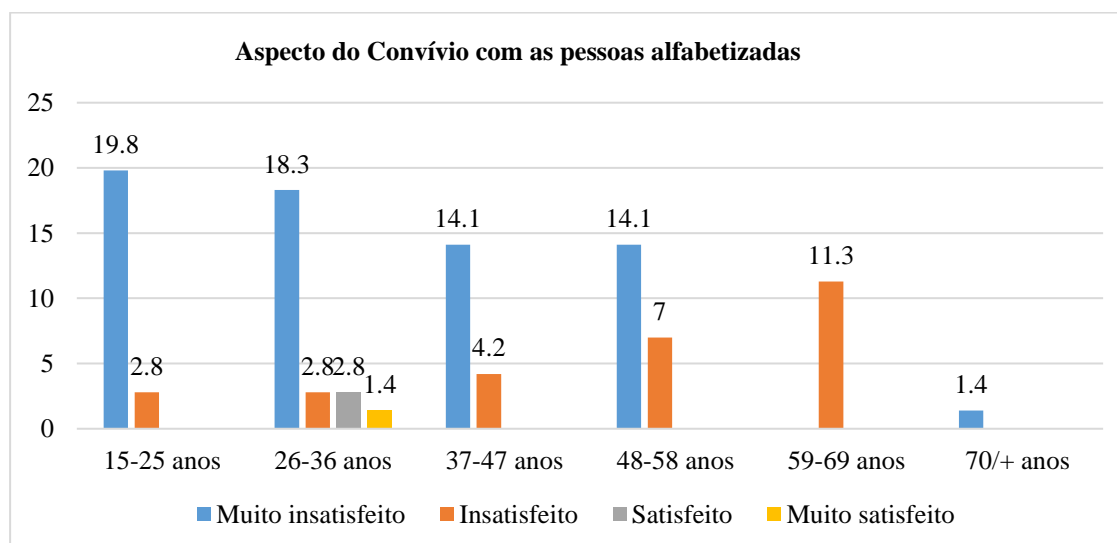


Gráfico 9- Aspecto do Convívio com as pessoas alfabetizadas

Conferindo os dados da tabela 8, podemos concluir que grande parte dos inquiridos demonstram alguma insatisfação no meio de pessoas alfabetizadas. É na faixa etária do intervalo de 15-25 e 26-36 que se mostram maior insatisfação com a presença de convivência com alfabetizados. Por outro lado, verifica-se que são pouquíssimos os que demonstram alguma satisfação.

Tabela 8- Aspecto convívio com as pessoas alfabetizadas

Idade	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
15-25	14	2	0	0
26-36	13	2	2	1
37-47	10	3	0	0
48-58	10	5	0	0
59-69	0	8	0	0
70/+	1	0	0	0
Total	48	20	2	1

4.3 Fases de desenvolvimento do projeto

4.3.1 Primeira fase

O percurso desta investigação-ação iniciou-se com a deslocação da autora de Lisboa, Portugal para Bissau, Guiné-Bissau; a autora ficou por uns dias em Bissau, na tentativa de angariar alguns apoios junto de instituições afim de poder dar arranque ao projeto. O Instituto da Biodiversidade e das Áreas Protegidas – IBAP é a instituição que decidiu apoiar este projeto de forma direta e indireta. Apoio direto em emprestar alguns materiais utilizados na aplicação da pesquisa (projetor de imagens, suporte da máquina – tripés) e apoio indireto, em disponibilizar um quarto, no seu edifício instalado em Madina de Boé, para a autora se alojar enquanto estivesse a desenvolver a sua pesquisa no setor. Também há apoio de iniciativa particular, nomeadamente de Geraldo Indeque, um cidadão local, que ofereceu alguns materiais didáticos (livros,

blocos de cadernos, canetas) e a outra parte de materiais foi custeada pela autora do projeto. Depois desses apoios conseguidos a autora seguiu a viagem para o seu destino final, Madina de Boé, setor da região de Gabú. Salienta-se que o percurso de Bissau para Madina de Boé é extremamente difícil. O acesso e as condições rodoviárias não são de boa qualidade.

4.3.2 Segunda fase

Nas tabancas (aldeias) africanas existe sempre um chefe ou regulo (Ancião), responsável máximo da comunidade. A autora não ficou indiferente e procurou o Ancião, explicou-lhe o projeto e a razão pela qual escolheu Madina de Boé para desenvolver este estudo. Aquele responsável ficou bastante satisfeito e prometeu colaborar. O responsável prontificou uma pessoa para auxiliar e ajudar a investigadora no seu trabalho do dia a dia. No dia seguinte marcou-se um encontro e reunimos com o público alvo deste estudo, adultos analfabetos do setor. Todos os participantes na reunião manifestaram interesse em participar. Nesse encontro marcámos as datas de início e do fim e assim com as horas das entradas e das saídas.

Assim, o projeto teve início no dia 06 de março de 2017 e terminou no dia 28 de maio de 2017. As sessões eram diárias de segunda a domingo das 19.00h às 22.00h.

As atividades foram ministradas pela investigadora com ajuda de um colaborador (um intérprete local) como já referido atrás. Na totalidade as atividades tiveram a duração de 80 dias, a que corresponderam 80 sessões, totalizando 240 horas de duração efectiva.



Ilustração 1- Apresentação do projeto para chefe da Tabanca e alguns participante

4.3.3 Terceira fase

Iniciou-se o trabalho de pesquisa neste local. Onde refletimos sobre a questão de partida e questões orientadoras do projeto de investigação-ação. A questão de partida: “Qual é o nível de analfabetismo no setor de *Madina de Boé* e como implementar um projeto de alfabetização?”. As questões orientadoras: 1. Quem é que não vai à escola? 2. porquê que não vai à escola? 3. Nunca teve acesso a escola? 4. Agora têm vontade de ir à escola? 5. Como sentem-se no meio das pessoas alfabetas?

4.3.4 Quarta fase

O projeto de alfabetização inciou-se com 53 participantes. Contudo devido a vários motivos apenas concluíram o projeto 15 participantes, o que ainda se considera bastante positivo. Concluíram, 12 mulheres e três homens. Os motivos invocados para a desistência, foram essencialmente de ordem económica, sobretudo a necessidade de trabalhar na agricultura e não poderem dispor desse tempo para estar na escola, mas

também de ordem cultural, no caso das mulheres desistentes que invocaram o facto de os maridos o não permitirem por causa das aulas serem à noite.

O processo de aprendizagem começou, pela aprendizagem das letras e dos algarismos escritos no quadro com a orientação da investigadora e depois liam em conjuntos e liam individualmente até conhecerem as letras e os algarismos. E num segundo momento, aprenderam a soletrar diferentes sílabas. Sílabas com L no meio, sílabas com R no meio, sílabas especiais e a pronúncia das sílabas terminadas com as letras L U M N R S Z X. Depois de aprenderem estas sílabas começaram a escrever e ler os seus próprios nomes, nomes das famílias, dos objetos e dos locais.



Ilustração 2- Aprendizagem das letras e dos algarismos

E num terceiro momento, começaram a formar as frases de acordo com as sílabas aprendidas e, seguida lerem estas mesmas frases escritas por eles. Num quarto momento, foi-lhes ensinado a fazer pequenas contas e a tábuada. E, por fim, começaram a ler nos livros entregues pela investigadora. Todo este percurso foi desenvolvido não só no local da atividade, mas também através de alguns trabalhos que os participantes levavam para fazer em casa e entregavam no dia seguinte.



Ilustração 3- Sessão do trabalho na sala de aula

Como referido atrás, o horário da atividade era das 19.00h às 22 horas, de segunda a domingo (o que corresponde 3 horas por dia), sem nenhum intervalo oficial, mas com alguns minutos de entretenimento no interior da sala. Geralmente, as manhãs a investigadora visitava os alunos nas suas atividades de casa (trabalhos domésticos e pequenos cultivos de legumes).

4.3.5 Quinta fase

Um mês após o início do projeto aplicou-se um teste de avaliação de leitura e da escrita de forma dinâmica. O teste foi feito por cada aluno no quadro, para saber do aproveitamento de cada um durante a atividade anterior. Começámos com as letras vogais (a, e, i, o, u), separações das sílabas ex: (ba, be, bi, bo, bu); (pá, pé, pi, Po, Pu); (ma, me, mi, mo, mu).... , sílabas com letra L no meio, por ex: (bla, ble, bli, blo, blu); (fla, fle, fli, flo, flu), (cla, cle, cli, clo,clu....), sílabas com letra R no meio ex: (gra, gre, gri, gro, gru); (dra, dre, dri, dro, dru.....), sílabas especiais por exemplo: (nha, nhe, nhi, nho, nhu); (gua, gue, gui, (são e ção que tem sons iguais), (cha, che, chi, cho, chu)) e as letras escritas em cartolina às cores.



Ilustração 4- Teste de avaliação de leitura e da escrita

Depois deste exercício de avaliação, verificou-se que, na sua generalidade tiveram aproveitamento, tendo havido alguns com mais destaque. A capacidade de assimilação dos participantes foi muito positiva, vindo a confirmar-se no segundo teste. Neste segundo teste verificou-se que, o nível de aproveitamento dos alunos aumentou de forma significativa. Por último, aplicou-se o teste de leituras de livros e exercícios matemáticos, também houve sucesso. Isto é, os participantes saíram motivados e manifestaram vontade de dar seguimento ao seu processo de aprendizagem.

Conforme referido acima, a duração das atividades prolongou-se por oitenta dias, tendo sido programada para finalizar quando se iniciasse a época agrícola. dado que, os habitantes do setor de Madina de Boé, vivem exclusivamente da prática de agricultura (cultivo da terra e apanha de castanha de cajú). Nessa altura todos os habitantes se dedicam a esta prática.

Em suma, enquanto na aplicação da pesquisa, percebeu-se do interesse e da vontade na parte de alguns alunos, em continuar nesse processo de aprendizagem. Alguns aprendizes manifestaram vivamente a motivação e grande interesse em continuarem nesse caminho adquirir mais conhecimento. Enquanto investigadora

vivenciei esta motivação e força de vontade de alguns participantes em poderem aprender mais. Porém, os habitantes deste setor, manifestaram sentirem-se abandonados pelas autoridades do país, vendo-se grande desalento e angústia nas suas caras. Entendem que projetos com estas características deveriam ser prioritário por parte dos nossos governantes. Por isso, apesar das dificuldades que se vivem neste setor, aproveitaram a oportunidade para participar no projeto considerando-o de grande relevância para o setor.

No início de sessões, algumas pessoas afixas à escola pública onde decorreram as sessões (diretor da escola e alguns professores próximo dele) ficaram muito satisfeitos com a chegada deste projeto, chegando a oferecer aos participantes uma caixa de lápis e uma caixa de canetas, por entenderem que este projeto tinha benefício pessoal. Mas só com o decorrer da atividade se aperceberam que se tratava de um projeto de investigação conducente a um trabalho final de mestrado, e não um projeto de outra envergadura ao nível da cooperação, tendo a partir daí começado a opor-se e criando algumas dificuldades, sobretudo de ordem logística, ao desenvolvimento das atividades. Contudo investigadora e participantes nunca desistiram e levaram o projeto até ao fim.



Ilustração 5- Final de atividade e entrega de diploma aos participantes que concluíram o projeto

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo abordou a necessidade de despertar e motivar os adultos analfabetos de Madina de Boé para os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita. Teve como objetivo geral “estudar o analfabetismo no setor de Madina de Boé e desenvolver um projeto de alfabetização”. Apresenta-se um balanço final em forma de conclusões e recomendações que pretendem transmitir uma visão de conjunto dos resultados obtidos.

Em relação à questão do analfabetismo, pôde constatar-se que o setor de Madina de Boé apresenta níveis de analfabetismo muito elevados, onde grande parte da população nunca frequentou a escola. Tal situação é preocupante, tanto ao nível pessoal, face às exigências cada vez maiores da sociedade atual, como ao nível do desenvolvimento da região e do país. Sabendo-se da importância que a educação tem para o desenvolvimento, a elevada taxa de analfabetismo, contribui, assim, para que as condições e possibilidades de desenvolvimento do setor de Madina de Boé, da região e do país sejam bastante menores.

Relativamente ao projeto de alfabetização desenvolvido são vários os aspetos que importa referir:

Desde logo, o envolvimento de um mediador da comunidade foi um fator decisivo para a concretização da proposta de ação. Dado que a população não conhecia a autora do projeto. A influência positiva do mediador possibilitou não só as condições mínimas de trabalho, como também facilitou o estabelecimento de confiança favorável à participação da população. Este ainda colaborou de forma preciosa na comunicação, enquanto tradutor, dado que alguns participantes tinham dificuldade em comunicar somente através da língua portuguesa, expressando-se preferencialmente através de dialetos locais.

Os recursos escassos são uma realidade neste contexto. O espaço foi o possível, não o ideal, em termos de condições de conforto para a aprendizagem. O material é reduzido, praticamente limitado ao que a própria mestranda levou, e mais algum, pouco, obtido na comunidade, sem possibilidade de acesso a “velhas” tecnologias, quanto mais a “novas tecnologias”.

Assim sendo, a nossa ambição confrontou-se com a dura realidade deste território carenciado e com as circunstâncias da vida daquelas pessoas, que na sua maioria, dependem da apanha da castanha de caju e outras atividades agrícolas para viverem e que, por isso, alguns abandonam a oportunidade de alfabetização que lhe oferecemos, dado que o calendário e horários destas suas atividades não se conciliavam facilmente com o calendário do projeto.

Por outro lado, para além das questões económicas referidas, também questões de ordem cultural impediram que algumas mulheres frequentassem o projeto de alfabetização por os seus maridos não o permitirem.

Contudo, consideramos o resultado final do projeto muito positivo, respondendo aos nossos objetivos, já que foi frequentado até ao fim, com aproveitamento, por quinze pessoas - doze mulheres e três homens – o que para esta comunidade é muito importante.

Assim, os resultados obtidos permitem-nos recomendar que seja criada uma oferta educativa para estas populações, e que, neste contexto, seja ajustada à realidade e necessidades destas pessoas, definindo, de forma participada, o calendário e horários da formação. Assim tentaria garantir-se a maior possibilidade de participação das pessoas.

Com os resultados positivos obtidos, mas condicionados pelas circunstâncias, pensamos ter conseguido mostrar a necessidade urgente de investimento na área da educação para as pessoas adultas e também ter contribuído, em Madina de Boé, para a valorização da escola, por parte das famílias, incentivando as crianças a irem à escola. Este impacto carece de uma avaliação futura, que gostaríamos de realizar. Também gostaríamos que esta ação que desenvolvemos tivesse continuidade, de forma a atingir o ambicioso objetivo de alfabetização daquela população.

Como conclusão final, observa-se que o papel fundamental de qualquer Estado é o de prestar serviços e apoios aos seus cidadãos, através de políticas públicas que garantam o acesso de todos aos serviços indispensáveis, isto é, os que garantam o acesso a uma qualidade de vida digna. Entre eles uma educação para todos/as. Sabe-se que na Guiné-Bissau ainda faltam muitos serviços, sobretudo nas regiões mais longínquas. Desta forma recomenda-se, no domínio da educação, o seguinte: i) que o Estado da Guiné-Bissau crie escolas em todas as regiões incluindo as de difícil acesso,

como Madina de Boé; ii) que seja criado um programa de sensibilização para que os pais e/ou encarregados de educação deixem os filhos ir à escola; iii) que sejam criadas condições nas comunidades, e legislação, para todas as crianças, não só possam ir à escola, como não possam ser impedidas pelos pais de a frequentarem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algarra, L. (2010, 11 de maio). *Aprendizagem Informal*. Retirado a 1 de Dezembro de 2016, de <http://pt.slideshare.net/lalgarra/aprendizagem-informal-4045722>.
- Alves, M. G (2010) A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida: construção teórico-metodológica de um projecto de pesquisa In *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. M. G. Alves (editora), C. Neves, C. C. Afonso, A. L. O. Pires, E. X. Gomes & F. Antunes.(pp.5-22) Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
https://run.unl.pt/bitstream/10362/5341/1/Alves_2010.pdf
- Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: in recomendações e práticas*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia Instituto Universitário de Lisboa, 147. cies@iscte.pt.
- Barros, R. (2011). *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Um estudo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*. Lisboa: Chiado.
- Benavente, A., Rosa, A., da Costa, F.A. & Ávila, P. (1996). Estudo nacional de literacia: Enquadramento teórico-metodológico. In B. Ana, R. Alexandre, C.F. António & A. Patrícia (Ana B. Coord.), *Alfabetização e Literacia. Novos Tempos, novos Conceitos* (pp.3-23). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian, serviço de educação, Conselho Nacional de Educação.
- Cardoso, C. & Ferreira, J. (2010). Os adultos no contexto do processo de RVCC: uma abordagem das representações e praticas da leitura e da escrita: Literacia no contexto da educação de adultos. In Salgado, L.; Candeira, A.; Mata, L.; Coimbra, S.; Teberosky, A.; Ribeira, N.,... & Ferreira, J. (coords.). *A educação de adultos uma dupla oportunidade na família* (pp.157-168). Lisboa, agência nacional para a qualificação ANQ.

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chagas, I. (1993). *Aprendizagem não formal/ formadas ciências. Relações entre os museus de ciência e as escolas*. Revista de Educação, 3 (1). (pp.51-59). Lisboa. michagas@fc.ul.pt.
- Colavitto, N. B., Arruda, A. L. M. M. (2004). Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização. *Revista Electrónica Saberes da Educação*. 5(1). Brasil.
- Colavitto, N. B.& Arruda, A. A. L. M. M. (2014). *Educação de Jovens e Adultos (eja): A importância da Alfabetização Revista “Eletrónica Saberes”* 5(1) Brasil.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. (32ª impressão). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Educação Como Prática da Liberdade*. (17ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978). *Carta à guiné - Bissau. Registros de uma experiência em Processo*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*: São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2010). *Alfabetização e letramento Como negar nossa história*. Disponível em: <[http://culturadigital.br/obviuss/2010/07/22/alfabetizacao letramento como negar-nossa-historia/](http://culturadigital.br/obviuss/2010/07/22/alfabetizacao%20letramento%20como%20negar-nossa-historia/)> acesso em: 19/12/2016.
- Heidorn, J. (2012). *Village literacy adult education. In Northeastern Kenya: Village literacy: Adult education*. Tese apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a graduação no Programa Universidade, Liberty University, Kenya.

- Kleiman, A. & Mariutti, M. M. V. (2005), *Modelo de letramento e as práticas de alfabetização na escola*.
periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13520/pd
- Kruidenier, J. R., MacArthur, C. A. & Wrigley, H. S. (2010). *Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research*. National institute for literacy. Retirado 15/05/2016, de https://lincs.ed.gov/publications/pdf/adult_ed_2010.pdf
- Leite, S. F. (s/d). Alfabetização de Jovens e Adultas Sugestões para educadores de EJA. *Portal educação “conhecimento para mudar sua vida”*. Retirado a 14 de Maio de 2016.
<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/51263/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-sugestoes-para-educadores-de-eja#!4>.
- Lentim, L. (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* 2ª Ed. Lisboa: livros Horizonte.
- Mata, L. (2008). *Adescoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da educação.
- Moreira, C. D.(2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de ciências Sociais e Políticas.
- Martins, R. D., Costa, A. & Ramalho, R. (2000). Processamento da informação pela leitura e pela escrita: Literacia e cultura, Literacia e sistema educativo. In Martins, M. R. D., Ramalho, G. & Costa, A. (orgs), *Literacia e sociedade* (pp. 13-130). Lisboa: Caminho, coleção universitária.
- Neves, C. M. & Martins, L.M. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita* (2ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Oliveira, R. L. (2002). *Alfabetização informacional na sociedade da informação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, C. L. (2005). Sobre Educação não Formal. *Cadernos d'inducar*. Retirado a 1 de dezembro de 2016, de <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>
- Pires, A. L. O. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de*

competências. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel.

Ribeiro, D. V. C, (2014). *Cultura escrita, linguagens e aprendizagem*. Portal educação “conhecimento para mudar sua vida”. Retirado a 14 de Maio de 2016. <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/57594/cultura-escrita-linguagens-e-aprendizagem>.

Roths, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos* Braga: fundação Calouste Gulbenkian / fundação para a ciência e a tecnologia

Rubin, A. M. L.; Leite, Dalva, M. C. (2010). *A alfabetização e o letramento por meio de diferentes portadores de textos: uma proposta metodológica para desenvolver habilidades de leitura e escrita no 5º ano do ensino fundamental*. Caxias: CESC/UEMA.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. 1(1)

Santos, F. Oliveira, S. & Daniel, A. (2007), *Os conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida*. <https://www.ua.pt/ieua/ReadObject.aspx?obj=4191>.

Santos, M. S. (2017). *A oferta do letramento e a garantia de futuros sociais: análise das políticas de letramento da UNESCO e de suas ideologias linguísticas. Letramento como missão educacional da unesco e sobre letramentos e ideologias linguísticas*. 56(2). Campinas: doi.org/10.1590/010318138647620228531.

Santos, F. L. A. (2009). *Educação de Jovens e Adultos: o uso de portefólio na formação de alfabetizadoras*. Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.

Soares, M. (2008). *Alfabetização e letramento*. (5ª. ed.) São Paulo: Contexto.

- Sywelen, M. M. G. (2015). *Literacy and Adult Education in Egypt: Achievements and Challenges: American educational research journal*, 2-39. Doi: 10.12691/education-3-7-1.
- UNESCO (1998), *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997*. Biblioteca virtual de direitos humanos
- UNESCO, (2007). *Educação de jovens e adultos nos países de língua portuguesa: novos diálogos para a cooperação Sul-Sul*. Brasília: UNESCO, MEC, ABC,
- UNESCO, (2010) *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- UNESCO, (2016). *Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO
- UNESCO, (2015) *Recomendação sobre a aprendizagem e educação de adulto* <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179por.pdf>
- Wagner, D. A., (2000). *World Education Forum "THEMATIC STUDIES Literacy and Adult Education"*. (2nd ed.). França: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123333e.pdf>
- Wagner, D. A. & Kozma, R. (2005). *New Technologies For Literacy and Adult Education "a Global Perspective"*. Retirado em 14/05/2016. http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/Wagner_LitICT_UNESCO_05.pdf

ANEXOS

Questionário

Responda às questões que se seguem, preenchendo os espaços em branco ou assinalando com uma cruz a resposta que se adequar a seu caso. Este questionário é anónimo e os dados recolhidos por esta forma serão utilizados exclusivamente no âmbito de investigações científicas. Muito obrigada pela sua colaboração.

1) - Idade: _____ anos,

2) - Sexo: Masculino. () Feminino ()

4) - Esta civil: solteiro/a. () Unidade de facto. () Casado/a. ()

Divorciado/a. () Viúvo/a ()

5) - Nível da escolaridade: _____

6) - Função que desempenha no local onde trabalha:

Encarregado/a. () Vendedor/a. () pescador/a ()

Carpinteiro. () Eletricista. () Segurança ()

Mecânico. () Transportador/a. () Empreg. domestica ()

lavandeira. () Lavrado/a/camponês. () Sem função ()

Chefe de tamanca. () Sapateiro ()

7) - Há quanto tempo trabalha no seu local de trabalho?

Menos de 1 ano ()

1 ano até 3 anos ()

3 anos até 5 anos ()

5 anos até 10 anos ()

Mais de 10 anos ()

8) - Teve acesso a escola?

Sim. () Não ()

9) - Agora têm vontade de ir à escola?

Sim () não ()

10) - Como sentem no convívio com pessoas alfabetizadas?

Muito insatisfeito () Insatisfeito ()

Muito satisfeito () satisfeito ()

**FALTA O ANEXO DO QUESTIONÁRIO-TEM DE SER COLOCADO
DEPOIS DE CORRIGIDO COM OS CORTES DAS PERGUNTAS QUE
FORAM ANULADAS.**

**O ANEXO DOS TESTES E DOS FORMANDOS DEVE SAIR, PORQUE
NÃO TEM TODOS.**

**A INFORMAÇÃO DE ALGUNS FORMANDOS TAMBÉM TEM DE
SAIR, PORQUE NÃO TEM DOCUMENTO DE SUPORTE AO NÍVEL DA
RECOLHA.**

AS FOTOGRAFIAS TAMBÉM PORQUE JÁ ESTÃO NO TEXTO.

ANEXOS

